علـم النفــس
في القرن العشرين

دراســة
(الجزء الأول)

د. بدر الدين عامود

من منشورات اتحاد الكتاب العرب

دمشق - 2001

مقدّمـَة

على امتداد المائة عام الماضية صدر أكثر بكثيرٍ من مائة كتاب في تاريخ علم النفس تحت مسميات مختلفة، وبلغات عديدة. والحق أن جميع المحاولات التي جسدتها هذه المؤلفات جاءتً لتؤرخ لجزء أو جانب من هذا العلم. فما صدر منها في أوربة الغربية وأمريكا تعرّض لتزايد عدد الدراسات والمؤسسات العلمية والاجتماعية والمشتغلين في علم النفس ونشأة المدارس المختلفة وتطور الأفكار النفسية في البلدان الغربية فقط. وكذا فعل مؤلفو الكتب التي نُشرت في أوربة الشرقية. فقد اقتصر حديث مؤرخي علم النفس في الاتحاد السوفيتي على تطور الفكر النفسي وأدوات البحث ومناهجه وزيادة عدد الباحثين والعلماء في علم النفس والمؤسسات النفسية وغير ذلك مما له علاقة بعلم النفس ماضياً وحاضراً داخل الاتحاد السوفيتي ذاته. ولم تخرج الكتب التي صدرت في بلدان العالم الثالث عن هذا الإطار. فجاء المؤلّف منها والمترجم ليستعرض مراحل تطور الفكر النفسي قبل استقلال علم النفس وبعده، وظهور المدارس النفسية التقليدية في الدول الغربية بصورة محدّدة.

وليس بمقدور أحد أن يرتاب في أهمية هذه المؤلفات ودور مؤلفيها ومترجمي ما نقل منهاً إلى لغات أخرى غير اللغة التي كتبت فيها في تزويد قرائها من مختلف الأجيال بالمعلًومات المتعلقة بمراحل تطور الفكر والبحث النفسيين، وإغناء تصوراتهم حول فوائد علم النفس والنجاحات التي أحرزها على الكثير من الأصعدة.

ولعلّ بالإمكان أن تكون تلك الأهمية أعظم، وأن يكون ذلك الدور أقوى فيما لو أن هذه المؤلفات، أو جزءاً يسيراً منها على الأقل، قدم لوحة كاملة عن ماضي علم النفس العالمي وحاضره، وعرض أكبر عدد من نظرياته وتياراته، ووقف على تناقضاتها، وتابع الصراعات داخل هذا العلم وتقدمه على كافة المسارات. لقد كان ذلك ولا يزال أمراً مطلوباً لأكثر من سبب. ولكنه، للأسف، لم يحدث في الماضي لأسباب معروفة للجميع.

على أنّ حالة الاستثناء الوحيدة هي تلك التي يمثلها مؤرخ علم النفس ياروشيفسكي. فقد وضع هذا العالم أول كتاب في "تاريخ علم النفس" عام 1966. وقدم فيه صورة شاملة عن تطور الأفكار النفسية منذ ظهور الحكماء

والأطباء الهنود والصينيين واليونانيين القدماء حتى قيام علم النفس كعلمٍ مستقل مروراً بالفلاسفة والمفكرين الذين برزوا في ظلّ الحضارة العربية-الإسلامية، ومن ثمّ فلاسفة عصور النهضة الأوربية. وتحدث بعد ذلك عن المدارس والنظريات التي نشأت وتطورت في مضمار علم النفس العالمي حتى منتصف الستينيات من القرن العشرين.

إننا ندين لهذا العالم بالمنهج الجدلي الذي استخدمه في مؤلفه المذكور. فميزة هذا المنهج تكمن بوجه خاص في المتابعة المستمرة والفاحصة للأدوار التي تمرّ بها الظاهرة بدءاً بمرحلتها الجنينية، وانتهاءً بحالتها الراهنة، مع التركيز على دراسة شروط نشأتها ونموها والعمليات التي تجري في داخلها، وتفاعلاتها مع عناصر محيطها الخارجي أثناء ذلك كلّه.

وعلى هذا النحو فإن استخدام هذا المنهج في التأريخ لعلم النفس يقتضي من الباحث أن يتعرض لأهم الآراء والتصورات التي سبقت هذا العلم ومهدّت لاستقلاله، ويتتبع أصولها الفلسفية والاجتماعية، ويقف على تناقضاتها ووحدتها، وتباينها وتماثلها.

والشيء ذاته يتعيّن عليه عمله حينما يمضي في عرض النظريات التي ظهرت بعد استقلال علم النفس ومتابعة حالاتها المتطورة وأوجهها المختلفة.

وربما تكون الصورة هنا أوضح، حيث يتعلق الأمر باختلاف الآراء حول موضوع علم النفس ومنهج البحث فيه. فلا يكفي في هذه الحالة تعيين حدود الاختلاف وخطوط الاتفاق بين النظريات النفسية لمعرفة جوهر كلّ منها وموقعها بين النظريات الأخرى، وإنّما ينبغي التعرّف على أسباب هذا الاختلاف وذاك الاتفاق بالرجوع إلى الأرضية الفلسفية والاجتماعية التي انطلقت منها كلّ نظرية، وتتّبع تأثير ذلك في المفاهيم والأفكار التي اعتمدت عليها.

وبتطبيق هذا المنهج في العمل الحالي يبدو علم النفس كظاهرة تحوي ظواهر صغيرة(استقلال علم النفس، المدارس والنظريات النفسية.. الخ) وهذه تشتمل على ظواهر أصغر(الدعوات المبكرة لاستقلال علم النفس، أعمال فوندت الأولى، إنشاء مخبر لايبزيغ، الغشتالتية، السلوكية... الخ). وتشترك الظواهر في كل مستوى بخصائص عامة. كما تتسم كلّ واحدة منها بصفات ذاتية خاصة. وهي جميعها، في الوقت نفسه، تخضع لقوانينٍ عامة(وحدة وصراع الأضداد، تحول التراكمات الكمية إلى حالة نوعية...) وتُفسَّرُ وفقاً لمقولات فلسفية مشتركة(الخاص والعام، السبب والنتيجة، الضرورة والصدفة، الجوهر

والظاهرة).

وفي ضوء ذلك قمت بعرض الأفكار النفسية وتطورها عند الفلاسفة اليونان القدماء والعرب والمسلمين لقناعتي بأهمية الدور الذي لعبه هؤلاء في النهضة الأوربية. ثمّ بسطت أهم الآراء التي تناولت النفس في الفلسفة الأوربية حتى بداية القرن التاسع عشر وأثرها في نشاط العلماء والفلاسفة بعد هذا التاريخ. ووقفت، من ثمَّ، على أعمال أبرز علماء الأحياء والفيزيولوجيا في مجال الإدراك الحسي، وأفكار بعض العلماء في خصائص الشخصية والفروق الفردية، وإسهام الأطباء الفرنسيين في الكشف عن الأمراض النفسية وأسبابها وطرائق معالجتها، وآراء أشهر المربين والمعلمين في الخصائص النفسية للدارسين وعلاقتها بالتربية والتعليم، باعتبار أن نشاطات هؤلاء خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر كانت ثمرة للتطور العلمي والفكري من جهة، ومقدمات رئيسية لقيام علم النفس كعلمٍ قائمٍ بذاته من جهة ثانية.

إن من غير الإنصاف أو الموضوعية أن يرتبط استقلال علم النفس في أذهاننا بجهد فرديٍ قام به شخص ما، أو أن يقترن بواقعة معينة. فحدثٌ كهذا لا يمكن أن يكون إلاّ نتاج نشاط المئات من العلماء والباحثين في العديد من ميادين الفكر والعلم.

ومع تقديري العميق للجهود التي بذلها فوندت، وللأعمال الرائعة التي قام بها لصالح علم النفس، فإنني أرى أنه ليس بالإمكان نسيان جهود أسلافه وأعمالهم وأثرها في توجهاته وأفكاره. إذ بدون التراث العلمي والفكري الذي خلّفه هؤلاء لم يكن بمقدور فوندت أن يفكر بتصميم جهاز لدراسة الظاهرة النفسية عام 1861. أو يقوم بتأسيس مخبره عام 1879.

ومما لا شك فيه أن الأسلاف مارسوا تأثيرهم على فكر فوندت ونشاطه بهذه الصورة أو تلك، مثلما مارسوا تأثيرهم على أذهان زعماء مختلف النظريات النفسية التي ظهرت مع بدايات القرن العشرين. فجاءت هذه النظريات لتقّرب بين هذه الأفكار والتصورات أو تلك مما تركه الأسلاف، وتؤلف بينها لتكون القاعدة التي تقام عليها كافة الآراء والتدابير العملية. وهذا ما دفعني إلى عرض تلك المصادر والمنابع الفكرية التي نهل منها أصحاب تلك النظريات، وربط المفاهيم والقوانين التي تتضمنها كلّ واحدة منها بمنطلقاتها الفكرية لأضع القارئ أمام تجليات تلك المنطلقات في الواقعة النفسية كما تبدو لممثليها وأنصارها.

وبنفس الكيفية جرى الحديث عن علم النفس في روسيا والاتحاد السوفيتي(سابقاً)، حيث وقفت مطولاً عند المقدمات الرئيسية التي أدّت إلى ظهوره هناك بهدف وضع قراء العربية أمام التقاليد المادية والاجتماعية في الفكر الروسي، إضافة إلى تتبع تطور الأفكار النفسية عند العلماء والمفكرين الروس ودورها الكبير في صياغة علم النفس السوفيتي.

ومن ثمّ انتقلت إلى عرض المدارس النفسية في الاتحاد السوفيتي(سابقاً). وأثناء ذلك حرصت على أن يكون هذا العرض مفصلاً بعض الشيء استجابة لطلب الكثير من الزملاء والطلبة ورغبتهم في الإطلاع على هذا الجزء من علم النفس الذي لا يعرفون منه إلا تجربة بافلوف الكلاسيكية وانعكاسية بختيرف والقلة القليلة من أسماء العلماء وعناوين عريضة وعامة لبعض نشاطاتهم.

وفي الأخير تحدثت عن علم النفس في الاتحاد السوفيتي وبلدان المنظومة الشرقية(سابقاً) والصين وبلدان المنظومة الغربية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الحالي. وتمّ التركيز في الفصول المخصصة لهذا الموضوع على التغيرات و التطورات التي طرأت على مواقف علماء المنظومتين والتعاون الذي بدأ يتحقق بينهم في الميدان.

لقد حاولت الإحاطة قدر المستطاع بكافة المدارس والنظريات والتيارات النفسية التي ظهرت على الساحة العالمية على امتداد ما يربو على القرن، وتقديمها بأسلوب سهل ولغة مفهومة بغية زيادة عدد قراء هذا العمل ما أمكن. وفي كلّ الأحوال فإنّ القارئ هو الطرف الأقدر على تقويم هذه المحاولة وتحديد مواطن القوة ومواقع الضعف فيها.

وكلّ ما يأمله أي إنسان يوجد في الموقف الذي أنا فيه هو أن يحقق عمله قدراً كبيراً من الأهداف التي وضعه من أجلها.

والله ولي التوفيق.

دمشق في 1999/5/1

بدر الدين عامود

■■

الجزء الأوَّل

القســم الأوَّل

مقدمات ظهور علم النفس واستقلاله

الفصل الأول:

لماذا علم النفس؟

قد يكون الاعتراض على الحديث عن أهمية علم النفس وسماته في هذا المقام صحيحاً فيما لو كانت المسألة التي نعالجها تتعلق بأحد موضوعات هذا العلم أو بفرع من فروعه، خاصة وأن معظم كتب علم النفس المنشورة بلغتنا تتناول هذه القضايا في فصولها الأولى بصرف النظر عن مهمتها وعناوينها. وهذا ما خبره القراء في بلادنا، ولم يجدوا، في كثير من الحالات، مسوغاً منطقياً له. غير أن الأمر يختلف إلى حد كبير حين تكمن مهمة العمل في تتبع مراحل تطور علم النفس، وعرض أهم مدارسه و أشهر تياراته والتعريف بزعماء تلك المدارس والتيارات وأنصارها، وتحديد الموقع الفكري لكل منهم. ففي حالة كهذه يبدو ضرورياً أن يقوم المؤلف، في البداية، بإبراز الخصائص العامة لهذا العلم، التي ينبغي مراعاتها والنظر إليه على أساسها.

إنَّ الفهم الخاطئ لخصائص علم النفس يعدّ واحداً من الأسباب التي تدعو إلى العودة إليها من أجل توضيحها، وتحفز على تحديد غايات هذا العلم ووسائله. فقد شهد هذا العلم، وما يزال يشهد، تبايناً في وجهات نظر العاملين فيه، مثلما عانى، ويعاني حتى الآن، من آراء بعض المفكرين والمثقفين القاصرة حيناً، والسلبية أحياناً. وهذا ما يميز "مناخ" علم النفس عن "مناخات" العلوم الأخرى: الطبيعية منها والاجتماعية، ولو بدرجات متفاوتة.

صحيح أن التباين في الآراء الذي يصل في بعض الأحايين إلى حدّ التناقض في مضمار علم النفس كان سبباً للمواقف السلبية والقاصرة خارجه، وأن ما كان قائماً وما هو موجود الآن على "خطوط التماس" أو بعيداً عنها قليلاً إن هو إلا صدى أو، على الأصح، ردّ فعل على ما يجري في داخله، ولكنه صحيح أيضاً أن يكون التأثير عكسياً. ذلك أن موقف الآخرين من علم النفس

وخلافاتهم تؤثر، على نحو ما، على ممثلي هذا العلم عبر العديد من القنـوات، وفي مختلف الأطوار والمراحل التي يمرون بها قبل نشاطهم العلمي وأثناءه.

ولعل تأثير الوسط الثقافي للباحث السيكولوجي لا يقتصر علـى مرحلـة عطائه العلمي، ولا ينحصر ضمن حدود معرفية معينة، وإنما يتعدى ذلك ليشمل جميع سني حياته وكافة عناصر وعيه وأشكاله. وربما وضع الـبعض مـسألة تأثير الثقافة الاجتماعية على العالم السيكولوجي في مرحلـة نـضجه الـذهني والفكري على هامش الصفحة، ريبةً في صحتها أو، في أحسن الأحوال، محاولةً لإعمال الفكر فيها وتحليلها والتأكد من صدقها. وهذا مـا لا نـستغربه حينمـا نعرف أنَّ ما يمليه إجراء كهذا هو النظر إلى الموضوع المطروح بنظرة أحادية الجانب، أي من زاوية الأثر الذي يحدثه فكر العالم السيكولوجي ونظرته إلـى مادة نشاطه وموضوعه في وسطه الاجتماعي، دون الاهتمام إلى الحدّ الكـافي بالجانب الآخر المتمثل في دور ذلك الوسط بمختلف حلقاته ودوائره، وخاصـة القريبة والضيقة منها، في هذا الفكر. فمن خلال هذا الدور تتحدد آراء الباحـث وتتشكل مواقفه.

إنّ مرحلة النضج والعطاء عند الإنسان عامة، والباحث خاصة، ما هي إلا نتاج التفاعل والتواصل الاجتماعيين وثمرة من ثمار التربية بأوسع معاني هـذه الكلمة عبر المراحل العمرية السابقة. ومهما حاول بعض العلمـاء تجاهـل أو تجاوز كنه هذه العلاقة واتجاهها، فإن المعاينة الدقيقة تكشف عن وجود بصمات الوعي الاجتماعي على مجمل نشاطهم كمظهر من مظاهر الـوعي الإنـسانيّ. وهذا ما عبر عنه الفيلسوف البريطاني برترند راسـل حـين قـال: "إن كـل الحيوانات سلكت سلوكاً يتفق مع الفلسفة التي يعتنقها الشخص الملاحظ قبـل أن يبدأ ملاحظاته. بل وأكثر من ذلك، فإنّ هذه الحيوانات قد أوضحت الخـصائص القومية لصاحب الملاحظة. فالحيوانات التي قام الأمريكيون بإجراء الدراسـات عليها تندفع في حالة من الهياج وبنشاط واستثارة واضحة غير عاديـة، وفـي النهاية تصل إلى النتيجة المنشودة عن طريق الصدفة. أما الحيوانات التي قـام الألمان بملاحظتها فتقف ساكنة وتفكّر، وفي النهاية تصل إلى الحلّ الذي يكـون بعيداً عن شعورها الداخلي"،(منصور طلعت وآخرون، 1978، 101).

وما يهمنا من قول راسل، ونحن بصدد الحديث عن علم النفس وتاريخـه، هو ضرورة العودة إلى الفلسفات التي كانت المنطلقات النظرية لعلمـاء الـنفس على اختلاف نزعاتهم، للوقوف على دورها الكبير في نشاطهم العلمي والنتـائج

التي توصلوا إليها. ومن غير هذا الإجراء، وما لم توضع النظرية في سياقها التاريخي –الفكري تظل في الكثير من جوانبها ومفاهيمها مجردة بصورة ما، ويتحول التأريخ لها إلى مجرد وصف أقرب للتصوير منه إلى العلم.

ومن المفيد أن نسوق مثالاً لا يقل أهمية من حيث قيمته التعبيرية وقدرته على إبراز العلاقة المذكورة عمّا قاله راسل. فقد كرس أصحاب "الأنتروبولوجيا السيكولوجية" أو "علم النفس الأنتروبولوجي" نشاطهم لخدمة النظرية العرقية النازية. فوجد الألماني آرنولد في كتابه "البنى السيكوفيزيائية عند الدجاج" أن سلوك الدجاج الذي ينتمي إلى المناطق الجنوبية من الكرة الأرضية يغلب عليه الخضوع السريع للدجاج الشمالي الذي يظهر على سلوكه الميل إلى التفوق وحب السيطرة والرغبة في إخضاع الأنواع الأخرى من الدجاج لسلطته. ويقول زميله ومواطنه ينيش بوجود خصائص عرقية موروثة عند الكائنات الحية تجعل من تفوّق بعضها على البعض الآخر أمراً حتمياً وطبيعياً.(منصور ف، 114-116).

إنّ هذه الأحكام لا تحتاج إلى تعليق. فهي، أياً كانت الزاوية التي يُنظر إليها من خلالها، تبرز بجلاء آثار المنطلقات النظرية للباحث السيكولوجي على تفسيره لمظاهر السلوك المختلفة.

كما تؤكد على ضرورة وضع الواقعة العلمية السيكولوجية، مهما كان حجمها وامتدادها، في مسارها الصحيح، ودراستها وفقاً لذلك.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن من غير الممكن معرفة جوهر الظاهرة من غير تتبع مراحل تطورها، والوقوف على كمية ونوعية الصلات التي تربطها بغيرها من الظواهر القريبة منها والبعيدة عنها، والوصول، أخيراً، إلى القانون الذي ينظم حركتها. وهذا ينطبق على ظواهر الطبيعة، مثلما ينطبق على الظواهر الاجتماعية والإنسانية. ومن خلال هذا الفهم يكون التشديد على أهمية دراسة تاريخ علم النفس. فعندما يتم تناول مراحل تطور هذا العلم، وإبراز سمات كلّ مرحلة منها، وربط هذه السمات بعضها ببعض من جهة، وربطها بالشروط الثقافية لنشأتها وتبلورها من جهة ثانية، يصبح واقع هذا العلم وأهميته واتجاهه من الأمور الواضحة إلى حدّ يمكّن الدارس من معرفة ما لهذا العلم وما عليه، والتنبؤ بما يمكن وما ينبغي أن يكون حاله في المستقبل.

لقد نشأت وتطورت مدارس سيكولوجية عديدة. وتأتي مدرسة التحليل النفسي في طليعة هذه المدارس من حيث انتشارها وذيوعها. إذ تعدى أثر هذه

المدرسة في فترة ما بين الحربين العالميتين خصوصاً ميدان علم النفس إلى ميادين أخرى كالأدب والتربية والفن.

إن لظهور هذه المدرسة أو تلك أسبابه الموضوعية المتعلقة أساساً بثقافة المجتمع(أو المجتمعات) التي عرفته. وهذا يعني ببساطة أن أياً من هذه المدارس هي الابنة الشرعية للمجتمع الذي ولدت فيه. وتبعاً لتوجهاته وتوجيهاته(المباشرة وغير المباشرة) ومستوى قبوله بها وتقبله لها تنمو وتتطور. وانطلاقاً من ذلك يمكن تفسير ظهور السلوكية وتعديل تعاليم مؤسسها ونشوء السلوكية الجديدة، وكذلك ضعف صدى حركة التحليل النفسي بعد الحرب العالمية الثانية... الخ.

وما قيل يؤلف –بالنسبة لنا– المبدأ العام الذي سوف نعتمد عليه في عرضنا التاريخي لعلم النفس في القرن العشرين. ويتجسد هذا المبدأ، مرة أخرى وباختصار، في وحدة الفكر الإنساني بما يحمله من تناقضات أولاً، ووحدة شخصية الإنسان ووعيه ثانياً، وأثر هذا الفكر في الشخصية والوعي ثالثاً.

لقد تحدثنا، حتى الآن، عن جانب واحد من المسألة المطروحة. أما الجانب الثاني فيحتوي على الصورة التي يحملها جمهور المثقفين والمتعلمين من غير المشتغلين في حقل علم النفس عن هذا العلم. ونبادر للقول بأن هذه الصورة ما زالت تتسم حتى الآن بالكثير من المغالطات والتشويهات، على الرغم ممّا كتب ونشر حول علم النفس.

إننا لا نجد كبير عناء في البرهان على وجود مثل هذه الصورة لدى الأغلبية الساحقة من الناس. فالحياة اليومية تزخر بالأمثلة والشواهد. وهي تقدمها لنا في كل حديث، وعبر أي حوار أو مقابلة نجريها مع الآخرين. ولكي لا يظل كلامنا نظرياً وتعسفياً فإننا نستعين بالنتائج التي انتهى إليها الدكتور مصطفى سويف.

قام الدكتور سويف بدراسة مسحية على عينة تمثل مختلف قطاعات المجتمع المصري، وذلك من أجل معرفة نظرة الناس إلى علم النفس، من حيث موضوعه وأهميته على الصعيد العملي.

وقد كشفت الدراسة عن وجود أكثر من 5/1 أفراد العينة البالغ عددهم 500 شخصاً، يحمل تصوراً يضع علم النفس في صف واحد مع السّحر والشعوذة، وأن 5/3 المستجوبين قصروا موضوع علم النفس على جانب واحد

فقط، هو الجانب الانفعالي. واعترف خمسهم بعدم وجود أي تصور لديه عن الموضوع. ولم يستطع تقديم إجابة قريبة من الواقع، حول مجال اهتمام علم النفس سوى عشرة أشخاص فقط.

وبيّنت الدراسة أيضاً أن 47% من العينة لا يعرفون أي عالم أو باحث يشتغل في حقل علم النفس، وأن 40% أوردوا اسم فرويد(ومعظمهم لم يذكر إلا اسمه). بينما صرح 53% من المجموعة بأنهم لا يعرفون شيئاً عن علم النفس، ولم يقرؤوا أو يطلعوا على أي شيء يتعلق به. واقتصرت مطالعة 18% من العيّنة على كتب ليست ذات صلة بتراث علم النفس، ككتاب "كيف تكسب الأصدقاء؟..."، ومطالعة 10% على بعض ما كتبه فرويد أو بعض ما كُتب عنه.(سويف، 1978، 3-20).

وتدلّل هذه المعطيات على أن علم النفس لم يتبوأ بَعْدُ مكانته الصحيحة لدى فئة المتعلمين والمثقفين في مجتمعنا، وأن معالمه وموضوعات اهتمامه غير معروفة إلى حدّ بعيدٍ من قبلهم.

وما دمنا نتكلم عن التصور العام حول علم النفس فمن الضروري أن لا ننسى ما يعكسه هذا التصور من فهم لدور الاختصاصي النفسي ومهماته. إننا لو رجعنا إلى العيّنة التي وزع على أفرادها الاستبيان وطرحنا عليهم سؤالاً عن طبيعة عمل الاختصاصي النفسي، لألفينا أن نسبة من الإجابات التي يمكن أن يدلي بها هؤلاء تعبر عن فهم ضيق أو مشوه لهذا العمل. فقد يتصور الكثير منهم أن المشتغل في علم النفس أشبه ما يكون بالساحر أو المنجم أو المشعوذ، وأن علم النفس يمدّ الإنسان بقدرة عجيبة على معرفة ما يجري في أذهان الآخرين وما يفكرون به، أو ما يرغبون بالتحدث عنه، أو معرفة أسرارهم لمجرد إجراء حوار قصير معهم. وفي أحسن الأحوال قد يرى بعضهم أن مهمة الاختصاصي النفسي تتمثل في تشخيص الأمراض النفسية وعلاجها.

إن لكل واحدة من الحالتين المذكورتين بعداً ثقافياً تتأثر به وتقوم عليه في تقديم مثل هذه الإجابات. فالحالة الأولى تعكس -كما هو بيّن- فهم ممثليها لوظيفة علم النفس من زاوية أحد فروعه فقط، وهو الطب النفسي، دون غيره من الفروع الأخرى، أو من وجهة نظر التحليل النفسي دون غيره من الاتجاهات السيكولوجية. في حين ينطلق هؤلاء في الحالة الثانية من نظرتهم إلى الاختصاصي النفسي إلى أنه يتعامل مع موضوعات غير محسوسة. وهي بالتالي -حسب اعتقادهم- ذات طبيعة غريبة لا يُعرف مصدرها ولا تدرك

نشأتها. وواضحٌ ما تحمله هذه النظرة في طياتها من رواسب الفكر القديم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى وجود عوامل موضوعية وأخرى ذاتية تدفع بحالات كهذه إلى الوجود. فمن غير الإنصاف أن نُحمّل المتعلم وحتى المثقف مسؤولية ذلك كله، ونعفي الدوائر الثقافية والإعلامية والتربوية في المجتمع منها، إذا لم يكن هدفنا تجريد هذه الدوائر من صلاحياتها وإلغاء دورها أو تقزيمه بحكم قبلي.

إن ما ذكرناه حتى الآن يعتبر أحد الأسباب التي جعلت من هذا الفصل أمراً لازماً. ومن خلاله نعتقد بأننا أجبنا على الاعتراض الذي استهلينا به الحديث. ونوجز ما قلناه في هذا الشأن بعبارات أوضح. إن مهمة هذا الفصل تتجسد في تناول دور علم النفس وأهميته، ومع التأكيد على الروابط القائمة بين هذه المسألة ومسألة تكون الظواهر النفسية وتطورها والقوانين التي يخضع لها إبان ذلك، فإننا نعتبر أن دراسة الأولى منهما هي مهمة تاريخ علم النفس، بينما تشكل الثانية المهمة المركزية التي يجب على علم النفس العام أن يضطلع بها.

ويمكن أن يدور الحديث عن دور علم النفس وأهميته على محورين رئيسيين يرتبط كل منهما بالآخر، ويتضمن الأول فروع هذا العلم وأقسامه، والثاني –علاقته بالعلوم الأخرى.

فمن المعروف أن علم النفس –كعلم قائم بذاته– هو علم حديث. وعلى الرغم من حداثته فقد استطاع أن يطال باهتماماته معظم مناحي الحياة، إن لم نقل جميعها على الإطلاق.

ومضى قدماً في دراسة الخصائص النفسية لأوجه النشاط المختلفة التي يمارسها الإنسان وأثرها في سلوكه، ومحاولته الوصول إلى أدق القنوات التي تربط الفرد بالآخرين خلال مراحل حياته. وهذا ما يعكسه تعدد فروع هذا العلم وأقسامه.

إن ظهور هذه الفروع والأقسام لم يكن تجسيداً لقرار أو إرادة فرد أو مجموعة من الأفراد، وإنما أملته الحاجة المتزايدة إلى معرفة أشمل وأعمق وأدق بالنفس البشرية. فقد كان من نتائج التقدم السريع للعلم والتقنية في عصرنا، ونشوء ضروب جديدة من النشاط الإنساني، أن وقف علم النفس أمام زيادة كبيرة في حجم اهتماماته تكافئ ما استجد من قطاعات إنتاجية وخدمية وسواها وما سُخر في سبيلها من أدوات ووسائل وآلات. وكان عليه أن ينهض بمسؤولياته ويواكب، بل ويسهم، في تهيئة أسباب التطور اللاحق وتحسين

شروطه وأدواته. ومن خلال هذا المسعى ظهرت فروع علم النفس وتشعبت استجابة لمتطلبات العصر وأهداف المجتمعات وحاجات الأفراد المتزايدة.

وهكذا يمكن تصنيف فروع علم النفس بالاعتماد على أسس ثلاثة، وهي:

1-النشاط الذي يمارسه الإنسان.

2-النمو النفسي.

3-علاقة الإنسان(الذي ينشط وينمو) بالآخرين.

فلقد أدى اهتمام علم النفس بدراسة الظواهر النفسية من خلال أوجه النشاط الإنساني المختلفة إلى ظهور عدد من الفروع والأقسام، ومن بينها:

-**علم النفس التربوي:** الذي يدرس القوانين النفسية للنشاط التربوي والتعليمي عبر محاولاته لحل المسائل المرتبطة بتوجيه عملية اكتساب المعارف والمهارات والقدرات والعوامل التي تؤثر في نجاحها، والفروق الفردية بين الدارسين... الخ.

وينقسم هذا الفرع إلى: علم النفس التعليمي، وعلم نفس المعلم، وعلم نفس الأطفال الشواذ وتربيتهم... الخ.

-**علم نفس العمل:** ويتناول دراسة الخصائص النفسية للنشاط العملي للإنسان والأساليب والأدوات الواجب استخدامها في تنظيمه تنظيماً علمياً.

-**الهندسة البشرية:** ويدرس هذا النوع نشاط العامل في منظومات التسيير المؤتمتة، وتعيين الوظائف التي يؤديها كل من الإنسان والآلة وسبل إحلال الانسجام والتناغم إلى الحدود القصوى بينهما.

-**علم النفس الطبي:** ويهتم بدراسة نشاط الطبيب وسلوك المريض. ويشتمل هذا الفرع على عدة أقسام، منها: علم النفس العصبي(النيروسيكولوجيا) الذي يدرس علاقة الظواهر النفسية ببنية الدماغ، وعلم نفس الصيدلة(السيكوفارموكولوجيا) الذي يتتبع الآثار التي تتركها العقاقير الطبية على سلوك الإنسان، والطب النفسي الذي يبحث في علاج الأمراض عن طريق إحداث التأثيرات النفسية.

-**علم النفس العسكري:** ويُعنى بدراسة سلوك المقاتل وعلاقة الرئيس بالمرؤوس في ظروف السلم والحرب، وطرائق تكوين الصفات الإرادية الإيجابية والمهارات والقدرات الضرورية عند أفراد الجيش والقوات المسلحة،

وزيادة كفاءتهم على تمثل الأسلحة العصرية واستخدامها بفعالية ونجاح. وتقع "الحرب النفسية" أو "الدعاية والدعاية المضادة" ضمن اهتمامات هذا الفرع.

-**علم نفس الطيران:** ويدرس التغّيرات التي تطرأ على سلوك الطيار أثناء التدريب والقتال الجوّي. ويعمل على الكشف عن أسبابها بقصد التخفيف، ما أمكن، من آثارها السلبية.

-**علم نفس الفضاء:** ويبحث في الخصائص النفسية لنشاط رجل الفضاء، وظهور حالات التوتر النفسي والعصبي في ظروف انعدام الجاذبية الأرضيّة.

-**علم النفس التجاري:** ويتولى البحث في مسائل الشروط النفسية للإعلان وأساليب التأثير على الزبائن والخصائص السيكولوجية للطلب.

-**علم نفس الإبداع الفني وعلم نفس الإبداع العلمي:** ويهتم الأول ببحث السمات النفسية لشخصية الفنان، والعوامل المؤثرة في نشاطه الفّني. بينما يهتم الثاني بدراسة هذه السمات عند العالم والعوامل التي تؤثر في نشاطه العلمي.

-**علم النفس الرياضي:** ويدرس الخصائص النفسية عند الرياضي، ويعالج شروط ووسائل إعداده.

-**علم النفس القانوني:** وينظر في المسائل التي تضمن تطبيق القانون واحترامه. وينقسم هذا الفرع إلى أقسام عديدة، منها: علم النفس القضائي الذي يهتم بدراسة الخصائص النفسية للمجرمين وأقوال الشهود وسلوك المتهمين وكيفية إجراء التحقيق معهم، وعلم النفس الجنائي الذي يدرس سلوك المجرم والقضايا المرتبطة بتكوين شخصيته، ولا سيما الدوافع التي تكمن وراء ارتكابه للجريمة، وعلم نفس الجانح الذي يدرس الصفات النفسية عند الأحداث الجانحين والعوامل الذاتية والبيئية التي تدفعهم إلى الجناح، وعلم نفس إعادة تربية المجرمين الذي يهتم بالكشف عن السمات النفسية لدى السجناء ومعالجة القضايا السيكولوجية المتعلقة بتربيتهم.

ومن خلال متابعة علم النفس لسلوك الإنسان وتطور صفاته النفسية في مختلف مراحل الحياة ظهرت فروع أخرى لعل أهمها ما يلي:

-**علم النفس النمائي أو النشوئي:** ويدرس الحالات والعمليات النفسية وخصائص شخصية الإنسان عبر مراحل نموه المتعاقبة. وتبعاً لهذه المراحل نجد الأقسام التالية: علم نفس الطفولة وعلم نفس المراهقة وعلم نفس الشباب

وعلم نفس الرشد وعلم نفس الكهولة والشيخوخة.

-**علم نفس الشواذ أو علم النفس الخاص**: ويتفرع عنه علـم الـنفس المرضي الذي يدرس الظواهر النفسية في ظل مختلف أمراض الدماغ، وعلـم نفس الضعف العقلي الذي يُعنـى بدراسـة الإصـابات الدماغيـة(الموروثـة والمكتسبة) وأثرها في الحياة النفسية عند الإنسان، وعلم نفس العاهات الـسمعية والبصرية.

-**علم النفس المقارن**: وموضوعه مقارنة سلوك الحيوانـات بالنـشاط النفسي عند الإنسان، والوقوف على أوجه الشبه والتباين بينهمـا. كمـا يتـولى البحث في أنماط وأساليب الحياة النفسية عند الإنسان عبـر تاريخـه المديـد. ويتفرع عن هذا الفرع علم النفس الحيواني الذي تعتبر دراسة سلوك الحيوانات على اختلاف أنواعها ومستوى تطورها(النحل، الأسماك، الطيـور، الفئـران، الكلاب، القردة...) ومعرفة أصوله وآلياته موضوعاً رئيسياً له.

ومن الضروري الإشارة إلى أن تتبع الظواهر النفسية عند الإنسان وتحديد فترات نشوئها والأطوار التي تمر بها لا يعنيان إهمال الشروط والعوامل التـي تؤثر فيها. فمن مهمات الباحث أن يكشف عن العلاقة القائمة بين هذه الظـواهر من ناحية، وبينها وبين الظواهر الأخرى، البيئية والفيزيولوجية وسواهما مـن ناحية ثانية.

وانطلاقاً من مبدأ علاقة الفرد بالمجتمع يمكن تمييز فرعين اثنـين، همـا: **علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي**، ويحمل علم نفس الشخصية اسـم **علم النفس الفـارقي**. وموضوع هذا العلم هو الخصائص النفسية عنـد الفـرد كالطبع والمزاج ونمط السلوك والنشاط العصبي العـالي والـدوافع والقـدرات وغيرها، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيها.

وتقع الظواهر النفسية التي تنشأ خلال تفاعل الإنسان مع الآخرين، سـواء أكان الآخر فرداً أم جماعـة(الأسـرة، الجماعـة المنظمـة، الجماعـة غيـر المنظمة...) ضمن اهتمام علم النفس الاجتماعي. ويتولى هـذا الفـرع أيـضاً دراسة الرأي العام والإشاعة والصرعة والقيم والمعتقدات والتقاليد الاجتماعيـة وأثر ذلك كله في سلوك الفرد.

وتظهر هذه اللوحة بوضوح المساحة الواسعة التي يغطيها علـم الـنفس. فهو، باختصار، يتولى دراسة النشاط النفسي للإنسان أينما وجد وأياً كان عملـه

ومهما كان عمره الزمني وموقعه الاجتماعي. والباحث السيكولوجي من خــلال وجوده في المؤسسات الإنتاجية ومراكز الخدمات الثقافية والتربوية والــصحية يتصدى لمعالجة موضوعات محددة متسلحاً بالمنــاهج: العياديــة والتجريبيــة والرياضية ومستخدماً أدوات ووسائل عصرية. وهذا ما يطبع نــشاطه بطــابع العلميّة، ويبتعد به عن التصورات ما قبــل العلميــة والمــنهج الميتافيزيــائي والتأملية. وهو، إذ يقوم بنشاطه هذا، إنما يسعى إلى حلّ مشكلات الوعي عنــد الإنسان بهدف تطويره، وزيادة قدرته على العمل والعطاء والتعاون و الانسجام مع الآخرين.

إن تصنيف فروع علم النفس وأقسامه على نحو ما تقدم يطرح سؤالاً حول علم النفس العام وموقفه. فالإجابات التي يقدمها المشتغلون في علم الــنفس مــا زالت متباينة: حيث أنه في الوقت الذي يرى فيه البعض[1] أن علم النفس العــام هو فرع من فروع علم النفس، يعدّه آخرون[2] أصل هذه الفروع جميعاً. بينمــا يقف طرف ثالث موقفاً مخالفاً لهؤلاء وأولئك في ضوء نظرتهم إلــى أن علــم النفس العام، يُعنى قبل كل شيء بتعميم القوانين والمفاهيم التي يتم الكشف عنها في إطار الفروع الأخرى والمبادئ التي تعتمد عليها، ومناهج البحث والطرائق التي تستخدمها. إن مهمة هذا العلم، من وجهة النظر هذه، تنصب على تنظــيم نشاط العاملين في مختلف ميادين علم النفس والتنسيق بينها. ولعل أخــذ هــذه الخصوصية التي يتمتع بها علم النفس العام بالاعتبار يجعل من الأصوب أن لا ينظر إليه كفرع مستقل، مثلما هو الشأن بالنسبة لعلم النفس التربــوي أو علــم النفس النمائي أو علم نفس الشخصية... الخ أو كأصل تستمد منه بقية الفــروع وجودها.

والسؤال الثاني الذي يطرحه التصنيف السابق يتضمن العلاقة بين فــروع علم النفس المعاصر وأقسامه. إن هذه الفروع، وإن اتخذت من الظواهر النفسية موضوعاً لها –كما سبقت الإشارة إلى ذلك– فإنها تختلف مــن حيــث ميــادين عملها واتجاهها نحو العلوم القريبة منها، كالطــبّ وعلــم الحيــوان والتربيــة والرياضيات وغيرها. ويرجع السبب في ذلك إلى اختلاف هذه العلوم وتباعدها

---

[1] *انظر على سبيل المثال، معالم علم النفس، د. عبد الرحمن عيسوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1984، ص 13، وأسس علم النفس العام، د. طلعت منصور وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1978، ص17.*

[2] *انظر، مثلاً، علم النفس المعاصر، د. حلمي المليجي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، بيروت 1972، ص 32.*

بعضها عن بعض إلى حدّ يصعب معه إيجاد "قواسم" مشتركة فيما بينها.

وإلى جانب هذه السمة(التباين والاختلاف) تتصف فروع علم النفس بالتكامل. فتبعاً للنشاط الذي يمارسه علماء النفس تقترب هذه الفروع أكثر فأكثر من العلوم المتاخمة، مثلما هو الحال بالنسبة لعلم النفس والطب من خلال الطب النفسي أو علم الطب النفسي، أو بالنسبة لعلم النفس وعلم الحيوان عبر علم النفس الحيواني، أو بالنسبة لعلم النفس والأرغنوميا عن طريق علم النفس الصناعي والهندسة البشرية، أو بالنسبة لعلم النفس الصناعي والهندسة البشرية، أو بالنسبة لعلم النفس والرياضيات والإحصاء لدى إخضاع ما يؤول إليه بحث هذه الظاهرة النفسية أو تلك من معطيات للمعالجة الرياضية والإحصائية.

إن هذه الإجابة تنقلنا مباشرة إلى الكلام عن المحور الثاني: علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى. وإذا كانت هذه العلاقة هي واقع لا يختلف، من حيث المبدأ، حوله العلماء والباحثون اليوم، فإن دور علم النفس فيها لا يزال موضوع جدل وحوار. ويُشير الكثير من المؤلفات إلى أن السبب في ذلك يرجع إلى وجود اختلاف في فهم تاريخ الفكر الإنساني وتطور أدواته ووسائله وموضوعاته كماً ونوعاً، والنظرة إلى القوانين التي خضعت لها عملية انعكاس هذه المسيرة الفكرية في تراثه الثقافي. ولما كنا قد خصصنا مكاناً لمعالجة هذه المشكلة في فصول لاحقة، فإننا سوف نقصر كلامنا، هنا، على جانب واحد من جوانبها، بالقدر الذي يقتضيه تحديد الموقف من السؤال الذي طرحناه من قبل حول مهمة علم النفس ودوره.

تبيّن النظرة المتأنية إلى بنية علم النفس المعاصر ونشاطاته والنجاحات التي أحرزها حتى الآن حضوره الإيجابي والفعّال داخل مؤسسات الإنتاج والمصالح العامة والخاصة، وفي المدارس والعيادات والمستشفيات ومراكز التدريب المهني والعسكري وقواعد إطلاق الصواريخ والمركبات الفضائية وغيرها. وهذا ما يعكس، من الناحية العملية، حاجة المجتمع المتزايدة إلى علم النفس أولاً، وقدرة هذا العلم على تلبية هذه الحاجة ثانياً.

إن التطور العلمي والتقني بما يجسده من آلات وأجهزة إلكترونية ومركبات فضائية وأقمار صناعية، وما يخلّفه من "انفجار" معرفي وإعلامي يطرح سلسلة من المشكلات المعقدة التي تتوقف ديمومته واستمراره على معالجتها وحلها. فما هي الجهة(أو الجهات) التي يترتب عليها القيام بذلك؟ وما هي العوامل التي تكمن وراء هذا التطور والشروط التي يضمن توافرها الحفاظ

على إيقاعه ووتيرته؟.

لقد أصبح معروفاً أن مهمةً كهذه تقع على عاتق المؤسسات والمصالح والإدارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والثقافية... الخ. إذ بها جميعاً تناط مسؤولية تهيئة العوامل والشروط التي من شأنها أن تمهد السبيل أمام تقدم العلم والتقنية. ومن بين هذه الشروط والعوامل تحتل عملية تنظيم الإمكانات البشرية والتحكم بها وتوظيفها بصورةٍ عقلانيةٍ أهمية قصوى. وعندما يدور الكلام حول هذه العملية، فإن ما يقصد به هو قـدرة المجتمع، متمثلاً بمؤسساته وإداراته ومصالحه المتعددة، على الإفادة من معطيات العلوم الإنسانية، وفي مقدمتها علم النفس. ولتوضيح ذلك نسوق مثالين نستقيهما من ميدانين مختلفين.

والمثال الأول يترجم أهمية التعرف على آليات النشاط الدماغي(التذكر، التفكير..) أثناء قيامه بحل المشكلات والمسائل المطروحة، باعتبارها شرطاً من شروط التقدم العلمي والتقني.

فالبحث في هذا المجال والوقوف على مركباته ودقائقه بصورة أعمق وأشمل يؤلف حجر الزاوية في تطوير الأجهزة والعقول الإلكترونية، طالما أن اختراعها يقوم على أساس محاكاة الدماغ البشري وعملها تقليد لنشاطه. زد على ذلك أن استخدام الأجيال المتطورة منها يفرض وجود خصائص نفسية نامية لدى الإنسان كطرف رئيسي في علاقة الإنسان- الآلة. وهنا ينبغي أن يتدخل علم النفس(الإبداع، التفكير المبدع) للحصول على مزيد من المعارف والمعلومات حول نشاط الدماغ الإنساني(في الحالة الأولى)، ومعالجة الخصائص النفسية الجديدة التي تستدعيها تقنيات العصر(في الحالة الثانية).

ويبرز المثال الثاني قيمة البحث في الطرائق والوسائل التي تتمكن الأجيال الصاعدة بفضلها من استيعاب المعطيات العلمية والتقنية استيعاباً صحيحاً ومنظماً ومنطقياً، والإسهام في زيادة هذه المعطيات وإثرائها بنشاطهم العلمي والعملي في المستقبل.

لقد كشف علم النفس التربوي في ظلّ معارف هذا العصر ومعطياته المتعاظمة والمتجددة باستمرار عن ضعف الطرائق التربوية وقصور مضامين المواد التعليمية القائمة حالياً. ولذا وجد نفسه أمام ضرورة إعادة النظر في موقفه من الطفل والمدرسة والمعلم والمنهج الدراسي والعلاقات القائمة بينهم. فلم يعد مقبولاً بالنسبة لهذا العلم اليوم أن يكون الطفل صفحة بيضاء يسجل

عليها المعلم ما يريد، أو أن يبقى المنهج الدراسي مليئاً بالمعلومات التي يطلب من التلاميذ حفظها واسترجاعها أثناء الامتحان. وبينت الدراسات الحديثة التي أجريت في العقود الأخيرة، أن إمكانات الطفل وقدراته هي أكبر بكثير ممّا كان يعتقده علم النفس قبل هذا التاريخ. ولكن اكتشافها يتطلب تحويل المدرسة إلى معهد للبحث، يعتبر كلّ فصل فيه مخبراً.

ويتوجب الأمر كذلك وضع مضامين جديدة للمواد الدراسية وطرائق فعالة من شأنها إيصال هذه المضامين إلى أذهان الدارسين.

وممّا ينبغي التأكيد عليه هو أن من الخطأ حصر الهدف الذي يرمي إليه علم النفس التربوي، كنتيجة لما قلنا، في إكساب الناشئة القدرة على تحقيق مستوى مقبول من التكيف مع المجتمع العصري. فعلى الرغم مما يحمله هذا الجانب من أهمية على صعيد الفرد والمجتمع على حد سواء، إلا أنه ينبغي عدم نسيان الجانب الآخر، المتمثل في تزويد التلاميذ بأنماط جديدة من النشاط النفسي تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع منجزات عصرهم والمشاركة في تحسينها وتطويرها.

إن بالإمكان تقديم طائفة من الأمثلة التي تدل حسياً على أهمية علم النفس في تطور الحياة الثقافية والعلمية والاقتصادية عن طريق ما تكشف عنه هذه المجالات من إمكانات لبناء الحياة الداخلية للفرد بناءً علمياً. كتب م. غ. ياروشيفسكي في هذا الصدد يقول: "إن الظواهر التي يدرسها علم النفس غاية في التعقيد، متعددة الجوانب. فعلم النفس حينما يدرس الإنسان، إنما يلاحظ سلوكه ويغيّره تجريبياً ويصممه ويخضعه للتحليل الكمي. والهدف من ذلك كله هو بناء النظرية القادرة على أن تصبح الأساس لتوجيه الأفعال النفسية للناس من خلال التعليم والعمل والمعاشرة".(ياروشيفسكي، 1971، 7).

وعندما يمارس علم النفس نشاطه، فإنه يعتمد على منجزات علم الأحياء والفيزيولوجيا وعلم الاجتماع والرياضيات والفلسفة والمنطق وغيرها. ذلك لأن من غير الممكن أن يحقق أي تقدم أو نجاح في عمله خارج هذا الإطار. تلكم هي طبيعة هذا النشاط العلمي السيكولوجي ووظيفة علم النفس التي تبرهن عليهما دراسة كل طور من أطوار هذا العلم.

لقد نشأ علم النفس -كما سوف نرى- في مخابر الطب وعلوم الطبيعة والفيزيولوجيا، واعتمد في تطوره على الفلسفة والأنتروبولوجيا وعلم الاجتماع والمنطق، واستخدم المعادلات والقوانين الرياضية وهذا ما عناه عالم النفس

المعروف جان بياجيه في محاضرته أمام المؤتمر الثامن عشر لعلماء النفس الذي عقد في موسكو عام 1966، حين أكد على أن مستقبل علم النفس يتوقف على صلاته بالرياضيات والفيزياء وعلوم اللغة والاقتصاد السياسي وعلم الأحياء والمنطق وسواها من العلوم التي تؤلف –حسب رأيه– معارف العصر المعقدة. إن إقامة مثل هذه العلاقة والسعي إلى تدعيمها وتعزيزها على الدوام مسؤولية تمليها النظرة إلى موقع علم النفس بين سائر العلوم. وقد وجد بياجيه أن هذا العلم يتبوأ مكاناً حساساً بين العلوم. وهذه حقيقة تؤلف في نظره مصدر فخر واعتزاز للمشتغل فيه. وهذا ما أعرب عنه في المحاضرة المذكورة حين قال: "... أود أن أعرب عن شعوري بشيء من الاعتزاز لأن علم النفس يشغل موقعاً مفتاحياً في منظومة العلوم".(سمير نوف، 1969، 152).

ونجد هذه الآراء أو ما يشبهها لدى علماء النفس، كما نجدها عند المؤرخين والفلاسفة والمربين وغيرهم. وإذا كان التقدم العلمي والتقني قد وضع بين أيدي هؤلاء جميعاً الأدلة والأمثلة على أهمية علم النفس وموقعه المتميز، فإن ذلك لم يكن بعيداً أو غريباً عن بصائر الأجيال السابقة من العلماء والمفكرين. فقد أكد الكثير منهم على أهمية علم النفس في تقدم العلوم، ودوره في حياة الإنسان. فها هو ك. د. أوشينسكي يتحدث في أكثر من مناسبة عن المكانة الرفيعة التي يحتلها علم النفس بين كافة العلوم عامة، وقيمته الكبيرة بالنسبة للتربية خاصة. وانطلاقاً من ذلك وجد أن الشرط الأساسي لتربية الإنسان من كافة النواحي يكمن في معرفة خصائصه النفسية معرفة شاملة ودقيقة. ويتجلى موقفه هذا بوضوح في ندائه إلى المربين، حيث قال: "ادرسوا قوانين الظواهر النفسية التي تودون توجيهها، وتصرفوا بمقتضى هذه القوانين وتلك الظروف التي تريدون تطبيقها من خلالها".(أوشينسكي، 1950، ج1، 55).

ويجد الفيلسوف ب. م. كيدروف، بدوره، أن علم النفس يحتل مركز المثلث الذي تمثل زواياه العلوم الطبيعية والاجتماعية والفلسفية.(كيدروف، 1965، ج2).

إن تمثّل العلاقة الجدلية بين الذاتي والموضوعي، بين الشروط الداخلية والشروط الخارجية، بين السبب والنتيجة يمكننا من التعريف بموضوع البحث، أياً كانت طبيعته، وتحديد معالمه وتخومه. وهذا يعني، بالنسبة لنا، **أن الوقوف على العلاقة القائمة بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، بين ما هو طبيعي**

وما هو تاريخي يشكل الزاوية التي ينبغي النظر منها إلى موقع علم الـنفس بين العلوم الأخرى وعلاقته بها. وهو الأساس المنهجي الذي يجنبنا الوقوع في خطأ المبالغة في دور علم النفس أو التقليل من شأنه.

ويؤلف هذا الأساس، إضافة إلى ما سبق، المدخل السليم لفهم طبيعة النفس الإنسانية الذي يمدنا بالقدرة على تجاوز الصراعات الدائرة بـين الميتافيزيـاء والميكانيكية أو العدمية، أي بين النظرة إلى الوقائع النفسية كحقيقة قبلية وجوهر مستقل، والنظرة إليها كعمليات عضوية أو فيزيولوجية بحتة.

ولا يفوتنا أن نشير في هذا السياق إلى الارتباط الوثيق بين النظـرة إلـى النفس والموقف من العلم الذي يعنى بدراستها ومكانتـه العلميـة والاجتماعيـة والأخلاقية. فالنظرة إلى مشكلة البحث تدفع الباحث ليس إلـى اسـتخدام أدوات ووسائل وطرائق محددة فحسب، بل وإلى تحديد أهمية نشاطه وغايته على هـذا الصعيد أو ذاك. كما أن موقف الباحث من علمه وعمله ينعكس من خلال رأيـه في مادة بحثه وتقنياته مهما كانت طبيعة هذه المادة وجدوى تلك الأداة.

ولعلَّ فهم اتجاه هذا الارتباط على النحو الذي ذكرناه يمكننا مـن تحديـد مكانة علم النفس ورسم مراحل تطوره، وإبراز هوية كلٍّ واحدة مـن مدارسـه ونظرياته.

■ ■

الفصل الثاني

الفكر السيكولوجي في الفلسفة

مهما تعددت العلوم وتعقدت شبكتها وتنوعت الأدوات والطرائق التي تستخدمها، فإن الطبيعة والإنسان كانا وسيبقيان الموضوع المركزي لنشاطها جميعاً. وما يراه الدارس اليوم من ميادين وفروع علمية تعد بالمئات، إن لم نقل أكثر، يمكن تصنيفه في أربع مجموعات كبيرة، هي: العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والفلسفة والعلوم التكنولوجية. وتتجه كافة هذه العلوم نحو دراسة الظواهر الطبيعية والإنسانية. فكلّ منها يتناول، عبر ما تشتمل عليه فروعه، عدداً ذا طبيعة محددة أو مستوى معيناً من الظواهر، كما هو الشأن بالنسبة للفيزياء وعلم الأحياء، وعلم الاجتماع والتاريخ... الخ.

ولقد كان ظهور هذا العدد الضخم من العلوم نتيجة التطور الذي عرفته البشرية على مدى آلاف من السنين على الصعيدين الذهني والعملي في علاقتهما الجدلية. فالنشاط الفكري والعمل اليدوي مكنا المجتمعات الإنسانية من تجميع كمية هائلة من الخبرات والتجارب المتعلقة بما يراه ويسمعه ويلمسه من حوادث وأشياء، وبكيفية التعامل معها ووضعها في خدمة بقائه واستمراره وسعادته.

ولئن كان نشاط الباحث أو العالم في الأزمنة الحديثة مؤطراً ومنظماً وموجهاً بسبب وضوح الحدود بين العلوم وجلاء موضوع اهتمام كلّ واحد منها وتطور أدوات البحث فيه، فإنه لم يكن يعرف هذا التمايز بَعْدُ في القرون القليلة الماضية، حيث كانت الميادين العلمية واسعة ومعالمها غير محددة. ويبرز عدم التمايز هذا أكثر فأكثر كلما توغلنا في تاريخ الفكر الإنساني، حتى نصل إلى

ذلك الزمن الذي كان المفكر أو الفيلسوف فيه يهتم بمظاهر الطبيعة والمجتمع وسلوك الأفراد في آن واحد.

إن الباحث في عصرنا الراهن يوجه اهتمامه نحو موضوعات ضيقة ومحددة. فالاختصاصي في الأعصاب يدرس تركيب الجهاز العصبي ووظائفه عند الإنسان والحيوانات العليا، وعالم الحيوان يبحث في تركيب الكائنات الحية وأنماط حياتها وشروط بقائها واستمرارها. وعالم المساحة التطبيقية يسعى إلى التعرف على شكل الأرض وحساب أبعادها ومساحتها. ولقد كان كل موضوع من هذه الموضوعات فيما مضى جزءاً من اهتمام أعمّ وأشمل من قبل العالم والفيلسوف. وهذا ما نلاحظه لدى استعراضنا لمراحل تطور المعرفة الإنسانية. فرجل العلم في مطلع العصور الحديثة كان يحيط بالرياضيات والفيزياء وعلم الأحياء ويعمل فيها جميعاً إلى جانب اشتغاله بالفلسفة. وربما تقدم لنا المراحل السابقة صوراً أكثر وضوحاً. حيث لم تحد من اهتمامات الحكيم آنذاك إلا إمكاناته ووسائله وأدواته في البحث.

وما قلناه يعني، من زاويةٍ أخرى، أن علوم العصر لم تنشأ صدفة أو فجأة، وإنما جاءت تتويجاً للتطور الحضاري المديد الذي أسهمت فيه الأجيال المتعاقبة عبر العصور. ومع أنَّ ما قاله ابنغهاوس عن علم النفس من "أن له تاريخاً قصيراً وماضياً طويلاً" يمكن تعميمه على جميع العلوم بدرجات متفاوتة، فإننا –كما يقول سيجينيف– لا نكاد نجد في تاريخ أيّ علم من هذه العلوم مثلما نجده في علم النفس.(سيجينيف، 1952، 128).

وعلى أساس ما تقدم يمكن القول أن ظهور علم النفس كعلم قائم بذاته وانفصاله عن الفلسفة والعلوم الأخرى ما هو إلا محصلة للنشاط الفكري الذي بدأه الفلاسفة اليونانيون، وقبلهم الفلاسفة المصريون والبابليون والهنود والصينيون القدماء وطوره الفلاسفة العرب والمسلمون ومن ثُمّ فلاسفة أوربة في عصور نهضتها. وسنتناول فيما يلي أهم التصورات والآراء السيكولوجية عند اليونانيين والعرب والمسلمين والأوربيين.

أ–الفكر السيكولوجي في الفلسفة اليونانية:

إن الحديث عن الفكر السيكولوجي بدءاً من الفلسفة اليونانية لا يعني مطلقاً أنَّ الفلسفات التي سبقتها لم تعن بهذا الجانب المعرفي، بل إنها حملت الكثير من الآراء والملاحظات التي عكست اهتمام أصحابها بطبيعة الإنسان ونشاطه

النفسي، على الرغم من الطابع الميتافيزيائي لها. ولقد أثرت هذه الفلسفات على التطور الذي عرفه الفكر الفلسفي في بلاد اليونان. ويشير مؤرخو الفلسفة، مثلاً، إلى بصمات الفلسفة المصرية الواضحة على تعاليم الفلاسفة اليونانيين، وخاصة تاليس الذي يعتبر مؤسس الفلسفة القديمة.

تنسب إلى تاليس (640–547 ق. م) الحكمة المشهورة "اعرف نفسك" التي أصبحت المبدأ الرئيسي الذي اعتمد عليه سقراط في تعاليمه. وتقدم مدلولات هذه الحكمة الدليل الواضح على محاولة حكماء تلك الحقبة فهم السلوك الإنساني ومكانة الإنسان في هذا الكون.

ذلك لأن وجود الإنسان وأصله ومآله كانت إحدى المشكلات التي حاول تاليس البحث فيها ومعالجتها. فقد رأى أن الإنسان كائن يتألف من عنصرين رئيسيين متناقضين، الجسد أو البدن من جهة، والنفس أو الروح من جهة ثانية.

ويشاطر فيثاغورس (578–450 ق. م) وأتباعه تاليس نظرته إلى العلاقة بين الجسم والنفس كجوهرين لا صلة لأحدهما بالآخر من حيث أصله وطبيعته. ويقول فيثاغورس بإمكانية انتقال الروح من إنسان إلى آخر، أو إلى أي كائن حي، بعد الموت. وهذا ما يعرف بتناسخ الأرواح. وقد لاقت هذه الفكرة صدى إيجابياً لدى بعض الفلاسفة اليونانيين. كما وجدت طريقها إلى معتقدات عدد من المذاهب الدينية المختلفة في مراحل متأخرة من التاريخ العالمي. ويذهب بعض المؤرخين إلى أن فيثاغورس لم يكن أول من طرح هذه الفكرة، وإنما نقلها عن الفلسفتين القديمتين: المصرية والهندية.

ثم جاء الفيلسوف سقراط(470–399ق. م) ليطوّر نظرة تاليس إلى الإنسان، معلناً أن الجوهر الأول، أي النفس العاقلة أو الروح، هو جزء من العقل الكلي أو الروح الإلهية. أما البدن فيتألف من عناصر العالم المحسوس: الماء والتراب والنار والهواء. وبما أن النفس الإنسانية هي جزء من الروح الإلهية التي تسيطر على الظواهر والحوادث والأشياء الكونية، فإنَّ بإمكان الإنسان السيطرة على بدنه والتحكم برغباته وشهواته.

وعلى هذا فالنفس، من خلال هذا التصور، تشارك فيما هو إلهي، وهنا يبرز مغزى الشعار الذي رفعه سقراط "اعرف نفسك بنفسك". فمعرفة الإنسان لذاته تتوقف، في رأي سقراط، على الارتداد أو الرجوع إلى النفس وتأملها والوقوف على ما هو مشترك بينها وبين الروح الإلهية، أي بين الإنسان وبين الله.

وانطلاقاً من طبيعة كل من الجوهرين(النفس والبدن) يعتقد سقراط أن للنفس القدرة على البقاء بذاتها والخلود بعد مفارقتها الجسد، ما دامت تستمد حركتها من ذاتها، أي من الروح الإلهية. وهي على العكس من الجسد الذي يفنى لأنه يستمد حركته من الخارج.

تأثر أفلاطون(427–347 ق.م) بأستاذه إلى حد كبير. وهذا ما يظهر بجلاء عبر نظرته إلى طبيعة الروح والجسد ومصير كل منهما. والبرهنة على خلود الروح –بالنسبة له– تكون عن طريق المعرفة ذاتها؛ إذ من غير الممكن في رأيه تقديم تفسير صحيح وكامل للمعرفة من غير أن تتأمل الروح المثل التي تنتمي إليها قبل أن تحل في البدن. وهنا يطرح أفلاطون نظريته في المعرفة.

فالمعرفة الحقة تتم –في اعتقاد أفلاطون– عن طريق عملية التذكر التي يقوم بها الإنسان أثناء نشاطه الحياتي لما كانت النفس قد تمثلته قبل هبوطها إلى الأرض. فما ينتاب الإنسان من مشاعر وأحاسيس خلال مراحل حياته. وما يدركه من حوادث وأشياء وعلاقات على هذه الأرض، ما هو إلا الانطباعات والصور التي حملتها الروح معها من عالم المثل.

ويجد أفلاطون أن النشاط النفسي الدائم هو دليل خلود الروح. فالروح لا تعرف السكون، ولا تكف عن الحركة لأنها تستمد هذه الحركة من ذاتها. وهي، فوق ذلك، منزهة عن الموت باعتبارها مبدأ كل حركة. ولما كان هذا شأنها، فهي تشبه المثل المطلقة الخالدة، خلافاً للجسد الذي ينتمي إلى العالم المحسوس ويتركب من العناصر الفانية.

وعلى هذا فالإنسان –كما يراه أفلاطون– نفس وبدن. ويعتبر الارتباط بينهما ضرباً من تلاقي الأضداد واجتماعها. فالبدن يحول دون المعرفة الحقيقية لما يثيره من فوضى وتشويش في العمليات المعرفية. أما النفس فهي عقل خالص يتأمل جوهر الأشياء ويدرك كنهها. ولكنها تتعرض للعديد من المصاعب والضلالات حين يجرها البدن نحو الأشياء المحسوسة وتلبية الرغبات والشهوات الجسدية(الكهف الأفلاطوني).

وبما أن النفس كانت تعيش في عالم القيم السامية والمثل الرفيعة، ثم هبطت إلى عالم الفناء والتفسخ والفساد عقاباً لها، فإنها تتميز بعد اتحادها بالجسد عن النفس في ذاتها، أي قبل اتحادها به، إذ تتحول عندئذ إلى جسدية على نحو ما. وتبعاً لنسبة هذا التحول تتحدد قدرتها على معرفة الحقيقة وتجاوز

الرغبات والشهوات واللذات الجسدية. وهذا ما حدا بأفلاطون إلى تقسيم الـــنفس إلى ثلاثة أقسام:

1-**الحكمة**، ومركزها الرأس. وهي أعلى أقسام الـــنفس مرتبـــة وأرقاهـــا منزلة.

2-**الشهوة**، ومركزها البطن. وهي أدنى مراتب النفس وأحطها.

3-**الشجاعة**، ومركزها القلب. وهي تشغل الموقع الوسط بـــين الحكمـــة والشهوة.

ويرى أفلاطون أنَّ هذه الأقسام توجد عند الناس بأشكالٍ متباينة ودرجـــاتٍ متفاوتة. فقد تتغلب الحكمة على الشجاعة والشهوة عند البعض، في حين تـــسودُ الشهوة على الحكمة والشجاعة عند البعض الآخر، أو الشجاعة علـــى الحكمـــة والشهوة عند الفئة الثالثة.

ويربط أفلاطون بين هذه الأقسام والانتماء الاجتماعي والطبقـــي للنـــاس. فيجد أن المجتمع يتألف من ثلاث طبقات، تضمّ أولاها الحكام والفلاسفة الـــذين تسيطر الحكمة على أفعالهم وسلوكياتهم. وينتمي إلـــى الثانيـــة منهـــا العبيـــد والحرفيون وعامة الناس. ويتّسم هؤلاء بغلبة الشهوة على القسمين الآخرين. أما الطبقة الثالثة فتشمل القادة العسكريين والجند والمقاتلين. ويطغى جانب الشجاعة لديهم على سواه.

وهنايتجلى الموقف الطبقي لأفلاطون وانحيازه إلى الطبقة(الأرســتقراطية) الحاكمة، باعتبارها الطبقة المختارة التي أعطيت من الـــنفس أرقـــى أجزائهـــا وأسمى جوانبها، ووهبت أفضل القدرات العقلية لتتمكن -حسب زعمـــه- مـــن تدبير أمور البلاد وتنظيم شؤون المجتمع. أما العبيد والحرفيون والعامـــة مـــن الناس والفلاحون فقد خلقوا للعمل من أجل الطبقة الحاكمة والجيش وسخروا من أجل خدمتهم.

إن موقف أفلاطون الطبقي ينعكس في آرائه التربوية. فقد اقتـــرح إقامـــة بيوت عامة تتولى رعاية الأطفال منذ ولادتهم وحتـــى الـــسابعة مـــن العمـــر، ويشرف على تسييرها أناس مدربون ومختصون ومن ثم يجب أن يلتحق هؤلاء الأطفال بالمدرسة ليتلقوا فيها مختلف أنواع المعرفة.

ويظل حالهم هكذا حتى يبلغوا العشرين من العمر، فمن يظهر منهم مـــيلاً نحو الحكمة ينبغي على الدولة تشجيعه وتوفير الشروط اللازمة لتلقي العلوم من

أجل أن يصبح قادراً على الإسهام في تسيير شؤون الدولة بعد الثلاثين من العمر. بينما يتوجب على من تبقى من الشباب بعد العشرين أن يلتحق بالجيش.

وعندما يتحدث أفلاطون عن تربية الأطفال ورعايتهم وإعدادهم، فإنه لا يعني سوى أبناء الطبقة الغنيّة في المجتمع. أما أبناء العبيد والسواد الأعظم من الشعب فلم يكونوا موضوع اهتمامه وحديثه عن التربية والتعليم.

جاء أرسطو(384–322 ق. م) بعد ذلك وحاول تذليل الثنائية التي قال بها سابقوه.

ولعلَّ المعطيات المتقدمة نسبياً في مجال الطب وعلم الأحياء يومذاك من ناحية، وملاحظاته العلمية التي قام بها أثناء مرافقته للقائد اليوناني الإسكندر المكدوني في حملاته العسكرية من ناحية ثانية مكنته من إدراك الكثير من الظواهر الطبيعية والحيوية والإنسانية، والانطلاق من الأسس العلمية في وصفها وتفسيرها. ويعتبر كتابه(في النفس) دليلاً على أن علم النفس قد صار حتى ذلك الحين ميداناً متميزاً إلى حدٍّ لا بأس به من ميادين المعرفة.

لقد وجد المعلم الأول أن ثمة علاقة بين الصفات والخصائص التي تتمتع بها النباتات والحيوانات من جهة، والشروط الطبيعية المحيطة بها من جهة ثانية. فهناك تباين بين الكائنات الحية التي تعيش في الجبال ونظيراتها التي تعيش في السهول، وبين هذه وتلك ومثيلاتها التي تعيش في الصحارى أو في المناطق الساحلية.

وانطلاقاً من هذه النظرة المورفولوجية حدد أرسطو موقفه من النفس، وطرح موضوعة اتحاد البدن والروح، وعدم إمكانية الفصل بينهما إلا عن طريق التجريد. ورأى أنَّ من غير الممكن تقسيم النفس أو الروح إلى أجزاء كما فعل أفلاطون. ولكنه وجدها تتخذ أشكالاً متعددة، وتتجسد في مستويات وقدرات متباينة، كالقدرة على التغذية، والقدرة على الحس، والقدرة على الحركة، والقدرة على الفهم. وإن هذه القدرات مجتمعة هي –في اعتقاده– خاصية الإنسان وحده دون سائر الكائنات الحيّة الأخرى. والقدرات الثلاث الأولى خاصية الحيوان. بينما لا يتمتع النبات إلا بالقدرة على التغذية فقط.

وعلى هذا الأساس الارتقائي أكد أرسطو أن الإنسان هو النفس والجسد في وحدتهما. بيد أنه يعود في فصل لاحق من كتابه المذكور ليفرق بين النفس في ذاتها كعقل خالص، والنفس كعرض تتمتع بثلاث قوى: الحس المشترك

والذاكرة والتخيل. ولما كان العقل –في رأيه– جوهراً لا تتناوله الحركة ولا يعرف التغير ولا التبدل، فإنه ليس عرضة للفناء. وإن كان فناؤه أو فساده بعد أن ينتابه الضعف والوهن في المراحل المتقدمة من عمر الإنسان، فلا يعني ذلك أن النفس قد أصيبت بأمر ما، وإنما يعني أن الفرد الذي تقيم فيه النفس هو الذي أصيب.

أما القوى الثلاث(الحس المشترك والذاكرة والتخيل) فترجع من حيث الطبيعة والنشأة، إلى الإنسان الذي يحمل النفس. وهي لا تشترك مع العقل في شيء. ويذهب أرسطو إلى أن وظيفة هذه القوى هي تمكين الإنسان من التفاعل مع محيطه عن طريق ما تزوده به من معارف حسية حول أشياء هذا المحيط ومظاهره.

إن الفصل بين العقل والوظائف النفسية الأخرى على نحو ما فعل أرسطو ما هو في نهاية التحليل سوى فصل ما هو خالد عمّا هو فان. وهذا أمر يعيده إلى موقع معلمه الذي ألح على ضرورة التفريق بين النفس والجسد، وأكد على خلود الأول وفناء الثاني.

لم تكن الثنائية فكرة مشتركة لدى الفلاسفة اليونانيين. فقد عرف الفكر اليوناني مجموعة من الفلاسفة الذين عارضوا سقراط وأفلاطون وأرسطو فيما يتعلق بمسألة النفس والجسد وجوهر العلاقة بينهما. ويأتي في مقدمتهم هيروقليطس(القرن السادس ق. م) وديمقريطس(القرن الخامس ق. م).

يرى كل من هيروقليطس وديمقريطس أن النفس تتألف من ذرات نارية، تخضع في ظهورها وتبدلها إلى نفس القوانين التي تخضع لها الظواهر الطبيعية والاجتماعية. وبذا يدخل هذان المفكران الحياة النفسية ضمن المسار الشامل للظواهر والعمليات الكونية. وتتوضح هذه النظرة إلى النفس من خلال موقف الفيلسوفين من العلاقة بين النمو النفسي والتعليم. فقد أكد ديمقريطس على أن خصائص الشخصية والقدرات المعرفية تكتسب عن طريق التعلم. وفي هذا المعنى يقول: "إنّ من غير الممكن الوصول إلى الفن والحكمة، إذا لم يتمّ تعلمهما.(بيسكونوف، 1981، 9).

كما اعتقد ديمقريطس بأن النشاط شرط أساسي لتعلّم القواعد والموسيقا والحكمة، وبالجملة لنمو الإنسان نمواً كاملاً ومتكاملاً. يقول: "فالناس يصبحون جيّدين بالتدريب أكثر ممّا يصبحون عن طريق الطبيعة".(بيسكونوف، 1981، 10).

لقد اعتمد كل من هيروقليطس وديمقريطس في تصوراتهما على النجاحات التي حققها الفكر الإنساني بصدد بنية الكائن الحي والوظائف التي تؤديها أعضاؤه. ففي القرن السادس قبل الميلاد وجد الطبيب اليوناني ألكميون– ولأول مرة في التاريخ– أن الدماغ هو عضو النفس.

ووقف الطبيب والفيلسوف هيبوقريطس على أن الظواهر النفسية مرتبطة بالعضوية ارتباطاً مباشراً. فقد تصور أن الجسم البشري مؤلف من عناصر أربعة: الدم والصفراء والبلغم والسوداء. وأن هذه العناصر توجد بنسبٍ متفاوتةٍ. ويطبع العنصر الغالب شخصية الإنسان بطابعه.

وعلى هذا الأساس صنف هيبوقريطس الناس في أربعة أنماط أو طرز: الدموي والصفراوي والبلغمي السوداوي. فكل نمطٍ من هذه الأنماط يتسم بصفات جسدية وخصائص نفسية محددة. وقد احتفظ هذا التصنيف بقيمته العلمية حتى يومنا هذا، على الرغم من ظهور العديد من التصنيفات في القرن التاسع عشر والقرن العشرين.

وهكذا فالمنجزات الضخمة الأولى على طريق الفهم العلمي للنفس البشرية جاءت نتيجةً حتمية لتأكيد أصحابها على خضوع النشاط النفسي لقوانين معينة، شأنها شأن الظواهر الأخرى في المجتمع والطبيعة، وكذا ارتباطها بالبناء العضوي لجسم الإنسان. إلا أن اعتماد هؤلاء المفكرين على الشروط المادية لم يمكنهم من معرفة طبيعة التفكير المجرد وتفسير ظهور وتطور المثل والقيم الروحية والأخلاقية والجمالية والاجتماعية عند الإنسان.

ب–مدرسة الإسكندرية الطبية وغالينوس:

وفي القرن الثالث قبل الميلاد عرفت البحوث والدراسات التجريبية تطوراً كبيراً، ولا سيما في مجال العلوم الطبيعة والفيزيولوجيا، الأمر الذي أدت إلى وضع تصورات متقدمة حول النفس والصلة القائمة بين مظاهرها وأوجه نشاطها من جهة وبنية الجسم ووظائف أعضائه من جهة ثانية. فقد كشفت مجموعة أطباء الإسكندرية بإشراف هيروفيل وايراز سترات عن الأعصاب ودور النسيج العصبي في أفعال الإنسان ومواقفه إزاء العالم الخارجي. ودرست المجموعة علاقة الوظائف النفسية(الحس والإدراك) والحركات بتلافيف المخ. وأكد هؤلاء الأطباء على وجود علاقة وثيقة بين النفس وبعض أعضاء الجسم(الدماغ والأنسجة العصبية) فقط، خلافاً لما كان شائعاً في تلك الفترة من

أن العلاقة هي علاقة النفس بالجسد ككل.

أما في القرن الثاني قبل الميلاد فقد قام الطبيب الروماني غالينوس بتعميم المنجزات العلمية في ميدان الطب ووظائف الأعضاء وأثرى الأفكار التي كانت سائدة في عصره حول الأساس الفيزيولوجي للنفس؛ حيث ربط الجانب النفسي بالبناء العضوي لجسم الإنسان. وبذا يكون غالينوس قد اقترب من أحد عناصر الوعي.

لقد ميز غالينوس ثلاثة مستويات أو أنواع للروح، وهي: الروح النفسي ومركزه الدماغ والأعصاب، والروح الحيواني ومركزه القلب والشرايين، والروح الطبيعي ومركزه الكبد والعروق. ومن خلال ذلك أشار إلى وجود نوعين من الحركات عند الإنسان: الحركات الإرادية التي تشارك فيها العمليات النفسية كالإدراك والانتباه والتذكر والتفكير، والحركات غير الإرادية التي تصدر عن الإنسان دون تدخل الشعور أو الوعي، كما هو الحال أثناء النوم مثلاً.

ج. الفكر السيكولوجي في الفلسفة العربية-الإسلامية:

وفي ظل الحضارة العربية -الإسلامية لمعت أسماء كثيرة من المفكرين والعلماء في دنيا المعرفة وكان لأصحابها فضل كبير في حفظ التراث الفكري الإنساني وترجمته ورفده بالعديد من المعطيات الجديدة الأصلية، مما اعتبره المؤرخون مقدمة أساسية من مقدمات النهضة الأوربية.

ومن بين هؤلاء المفكرين والعلماء نذكر على وجه الخصوص الكندي والفارابي وابن سينا وابن الهيثم وابن خلدون وابن رشد وابن طفيل.

لقد حظيت مسألة النفس بقسطٍ وافرٍ من اهتمام الكندي، وأفرد لها عدداً من مؤلفاته الكثيرة[1].

يرى الكندي(801-866م) إن النفس مباينة للجسد، منفردة عنه بنية ووظيفة ومآلاً.

---

[1] من أهم أعمال الفيلسوف الكندي التي ضمنها آراءه في النفس ما يلي: 1-كلام في النفس مختصر وجيز.
2-رسالة في أنه جواهر لا أجسام. 3-رسالة في ماهية النوم والرؤيا. 4-رسالة في العقل. 5- رسالة في القول في النفس. 6-المختصر في كتاب أرسطو وأفلاطون وسائر الفلاسفة.

فهي جزء من الجوهر الإلهي الروحاني، تسكن البدن بعد الولادة لتقف على ما يقوم به، وتقوم زلات الإنسان وأخطاءه التي تدفعه إلى الوقوع فيها قوة الشهوة أو قوة الغضب. يقول الكندي في هذا الصدد: "وذلك أن القوة الغضبية قد تتحرك على الإنسان في بعض الأوقات، فتحمله على ارتكاب الأمر العظيم، فتضادها هذه النفس، وتمنع الغضب من أن يفعل فعله، أو أن يرتكب الغيظ وتوتره، وتضبطه كمل يضبط الفارس الفرس، إذا همَّ أن يجمح به أو يمده"(قمير، 1982، 61، 62). ويقول في هذا السياق: "فأما القوة الشهوانية فقد تتوق في بعض الأوقات إلى بعض الشهوات، فتفكر النفس العقلية في أنه خطأ... فتمنعها عن ذلك وتضادها"(قمير، 1982، 62).

والتفاعل بين الإنسان ومحيطه يتم –حسب ما يرى الكندي– على ثلاثة مستويات: الإدراك الحسي، وتتولى القيام به الحواس الخمس. والمصورة أو المتوهمة، التي تقوم بوظيفة التصور، أي الاحتفاظ بصور الأشياء والموضوعات بعد إدراكها وأثناء غيابها من جهة، ووظيفة تخيل هذه الصور وتركيبها من جهة ثانية. وأخيراً العقل الذي يتولى معرفة الظواهر والحوادث وجواهرها على نحو أعمق وأشمل مما تقوم به النفس في المستويين السابقين.

ويلاحظ مدى تأثر الكندي بآراء الفلاسفة اليونانيين القدماء، ومنهم أفلاطون وأرسطو بشكل خاص. وهذا ما نلمسه أيضاً لدى الإطلاع على موقفه من النفس ومصيرها. فالكندي يجد أن الموت يلحق بالبدن وحده دون النفس، ذلك لأن النفس –عنده– جوهر شبيه بجوهر الباري عز وجل. فهي تتحول حالما تفارق البدن إلى "... عالم العقل فوق الفلك..." لتصير عالمة بكل شيء، وتصير "الأشياء كلها بارزة لها كمثل ما هي بارزة للباري عز وجل".(قمير، 1982، 17).

ولعلنا نجد موقفاً شبيهاً بموقف الكندي ونظريته في الإنسان والمعرفة عند الفارابي(870–950م). فقد ذهب هذا الفيلسوف إلى القول بأن النفس الإنسانية وجدت بطريقة الفيض. وهي تسكن البدن بعد ولادة الإنسان. ولا تفنى أو تموت بعد موته، وإنما ترجع إلى الله ليثيبها على ما قدّمت ويعاقبها على ما أخرت.

وتشمل النفس عند الفارابي خمس قوى متعاقبة من حيث وجودها الزماني وأهميتها، وهي: القوة الغاذية، والقوة الحاسة، والقوة النزوعية والقوة المتخيلة، والقوة الناطقة. وتتركب كل واحدة من هذه القوى من قوة رئيسية واحدة، وقوى أخرى ثانوية تعمل لمصلحتها، باستثناء القوة الناطقة التي لا تتفرع عنها أية

قوة، لأنها قوة رئيسية بين سائر قوى النفس. فالقلب يقوم بوظيفة التغذية الرئيسية، بينما تناط بأعضاء الجسد الأخرى كالمعدة والكبد والطحال وسواها الوظائف الثانوية في التغذية. وهي، إذ تقوم بهذه الوظائف، إنما ترفد بذلك القوة الغاذية الرئيسية.

وتتولى الحواس الخمس المعروفة إدراك العالم الخارجي وإمداد القوة الرئيسية(الحس المشترك) بالأخبار والمعلومات عن العالم الخارجي. فكل عضو من أعضاء الحس الخمسة يقوم بدور ثانوي أو بوظيفة فرعية تخدم الوظيفة الرئيسية التي يتولى القلب أداءها. وهكذا بالنسبة للقوة المتخيلة.

وما ينبغي ملاحظته في تقسيم الفارابي لقوى النفس هو اهتمامه بالجانب الانفعالي والإرادي وعلاقته بالجانب المعرفي في السلوك الإنساني. ومع أن الفلاسفة الذين سبقوا الفارابي قد تعرضوا إلى موضوع الانفعال إلا أنهم لم يتبينوا علاقته بالعمليات المعرفية وتأثيره عليها وتأثره بها.

لقد نظر الفارابي إلى الإرادة بوصفها المحرك الذي يدفع الإنسان إلى المعرفة، على اختلاف درجاتها. كتب في مدينته الفاضلة يقول: "والقوى النزوعية وهي التي تشتاق إلى الشيء وتكرهه... وهذه القوى هي التي بها تكون الإرادة. فإن الإرادة هي نزوع إلى ما أدرك، وعن ما أدرك، إما بالحس، وإما بالتخيل، وإما بالقوة الناطقة، وحكم فيه أنه ينبغي أن يؤخذ أو يترك. والنزوع قد يكون إلى علم شيء ما، وقد يكون إلى عمل شيء ما، وعلم الشيء قد يكون بالقوة الناطقة، وقد يكون بالإحساس".(قمير، 1983، 63-64).

وتبرز مقارنة رأي الفارابي بآراء سابقيه من الفلاسفة في النفس الأثر الكبير الذي تركه كل من أرسطو وأفلاطون بصورة خاصة على موقفه ونظرته. ولكنّ ذلك يجب أن لا يدفع الباحث إلى إنكارٍ الجهد الذي بذله الفارابي في نقل تعاليم هذين الفيلسوفين وترجمتها إلى اللغة العربية من ناحية، وتطويرها في اتجاهات شتى بالقدر الذي كانت تسمح به وسائل البحث وأدواته في ذلك العصر من ناحية ثانية.

لقد مهد نشاط الفارابي الفكري السبيل أمام ظهور أفكار عظيمة أكثر نضجاً في ميدان علم النفس ووفرت أعماله كثيراً من الوقت والجهد على من جاء بعده ممّا يمكن اعتباره بحق شرطاً من شروط نشوء علم النفس السينوي. هذا ما يعترف به ابن سينا ذاته عبر الحديث عن الصعوبات التي لاقاها في فهم كتاب "ما بعد الطبيعة" لأرسطو. وحسب روايته فقد قرأ هذا المؤلف أربعين

مرةً، دون أن يتمكن من الوقوف على أغراضه، وأنه عثر بعد ذلك وبالصدفة على كتاب الفارابي "أغراض ما بعد الطبيعة"، فاطلع عليه واستوعب مضمونه وأدرك غاياته. (نجاتي، 1980، ص 31).

انطلق ابن سينا(980-1037م) من نظرته الثنائية إلى الإنسان، حيث وجد أن النفس تختلف جوهرياً عن الجسد. ولما كانت -حسب رأيه- جزءاً من العالم العلوي، على العكس من الجسد الذي يتكون من العناصر الأربعة(التراب والماء والنار والهواء)، فإنها تتحد به عقب الولادة، وتفارقه بعد الموت لتعود إلى الباري عزّ وجلّ فتحاسب على ما فعلت أثناء وجودها على الأرض. فهي، من هذا المنظور، صورة الجسد، وذات آلة به، ولكنها لا تفسد بفساده، ولا يغيّر موته جوهرها، وإنما تبقى كسائر الجواهر الخالدة.

ولقد كرس ابن سينا عدداً من رسائله لإيضاح موقفه من النفس وعلاقتها بالبدن، وأصلها ومصيرها. ولعلّ أهم ما وصل إلينا من تراثه في هذا المجال "رسالة الطير" و "سلامان وأبسال" و "حي بن يقظان" وقصيدته العينية المشهورة التي يستهلها بقوله:

"هبطت إليك من المحلّ الأرفع ... ورقاء ذات تعزّزٍ وتمنّع"

"محجوبة عن كل مقلة عارفٍ ... وهي التي سفرت، ولم تتبرقع"

وصلت على كره إليك، وربّما ... كرهت فراقك، وهي ذات تفجّع

"(زيعور، 1980، 67).

وهكذا أبقى ابن سينا على الثنائية التي ميّزت نظريات الفلاسفة السابقين أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو والكندي والفارابي.

على أن هذا الجانب الميتافيزيائي لا يمثل إلا جزءاً من علم النفس السينوي. فالإحاطة بتعاليم ابن سينا السيكولوجية تقتضي الرجوع إلى جميع أعماله، والإطلاع على ما تتضمنه فصولها من آراء في وظائف النفس ونشاطها.

وأول ما تجدر الإشارة إليه هو أن الإنسان كان بالنسبة لابن سينا – موضوعاً رئيسياً أولى معرفة أبعاده جلّ اهتمامه وأنفق في سبيله وقتاً طويلاً وجهداً عظيماً، وخصص له عدداً من مؤلفاته. وإن قراءة متأنية لما وصل إلينا من هذه المؤلفات تعرف الباحث على مراحل تطور فكر ابن سينا عامة، وما

يميز نظريته في النفس من ترابط في المفاهيم والأفكار ودقة في البسط والتفسير والتعليل ممّا يعكس سعة إطلاع هذا المفكر الكبير وحدة ذهنه وقوة إرادته.

اعتمد ابن سينا على التراث الفلسفي اليوناني والهندي والفارسي والعربي–الإسلامي، اعتماده على معطيات الطب والتشريح. وقد ساعده توظيف هذه المعطيات وذاك التراث توظيفاً مبدعاً، إلى جانب خبرته وتجاربه وملاحظته العلمية الدقيقة، في صياغة نظريته السيكولوجية على نحو متناسق ومنتظم جعلها تفوق جميع ما سبقها من نظريات دقّةً وشموليةً.

ينظر ابن سينا إلى النفس من خلال مستويات ثلاثة: المستوى النباتي والمستوى الحيواني والمستوى الإنساني. وكلّ مستوى من هذه المستويات يتولى القيام بوظائف معينة. فالمستوى النباتي من النفس يقوم بوظائف التغذية والنمو والتكاثر وهو ما نجده عند النبات والحيوان والإنسان. وتقوم النفس الحيوانية بوظائف الإحساس والتخيل والحركة التي نجدها عند الإنسان والحيوان. أما المستوى الإنساني ووظيفته العقل، فهو يخص الإنسان وحده. ويشبه هذا التصنيف التصنيف الذي قدمه أرسطو. وهذا ما يحمل على الاعتقاد بأن ابن سينا تأثر بأرسطو في وضع هذه الحدود العريضة للنفس. غير أن الدخول في تفصيلاتها الدقيقة يضعنا أمام تباين وجهتي نظرهما. صحيح أن كلاً منهما تحدث عن وجود إدراك ظاهري تقوم به الحواس الخمس الخارجية وإدراك باطني تقوم به حواس داخلية، وأن أرسطو تحدث عن ثلاث من هذه الحواس(الحس المشترك والذاكرة والتخيل)، ولكنّ ابن سينا يضيف إليها حاستين أخريين. وهما: المصورة والوهم.

وزيادة على ذلك فإن ابن سينا قدم وصفاً متقدماً لآليات الإحساس الظاهري وشروطه الداخلية(العصبية) والخارجية(الصفات الفيزيائية والكيميائية للأشياء) متجاوزاً تعاليم المفكرين القدماء الذين درسوا الوظائف النفسيّة دون أن يربطوها بالعمليات العصبية التي تتم أثناء تفاعل الإنسان أو الحيوان مع الوسط الخارجي، لاعتقادهم باستقلالية كلّ من المجالين: النفسي والفيزيولوجي وعدم وجود علاقة تربط أحدهما بالآخر. كتب ابن سينا في هذا الشأن يقول: "... قال قوم من الأوائل إن المحسوسات قد يجوز أن تحس بها النفس بلا واسطة آلية ولا آلات. أما الوسائط فمثل الهواء للإبصار. وأما الآلات فمثل العين للإبصار. وقد بعدوا عن الحق. فإنه لو كان الإحساس يقع للنفس بذاتها من غير هذه الآلات، لكانت هذه الآلات معطلة في الخلقة لا ينتفع بها. وأيضاً فإن النفس إذا

كانت غير جسم عندهم ولا ذات وضع، فيستحيل أن يكون بعض الأجسام قريباً منها ومتجهاً إليها فيحس، وبعضها بعيداً عنها محتجباً منها فلا يحس...".(ج1، الشفاء، 298).

وتتجسد نظرة ابن سينا المبدئية إلى العلاقة بين النفس والجسد بصورة واضحة عبر دراسته للجانب الوجداني من النفس البشرية. فقد حاول التعرف على السبب النفسي للضعف العضوي الذي كان يعاني منه أحد الفتيان من خلال إسماعه مجموعة من الكلمات، وتحديد ما يثيره منها بالاعتماد على تغيّر نبضات القلب وتبدلها كرد فعل تقوم به العضوية على مثيرات العالم الخارجي. وتعدّ هذه التجربة أول محاولة للتشخيص النفسي في تاريخ الفكر الإنساني. حيث سبق ابن سينا بها محاولات علماء النفس في العصر الحديث لوضع اختبارات تمكنهم من الكشف عن الجوانب الانفعالية والوجدانية لدى الإنسان("كاشف الكذب" مثلاً) بعدّة قرون.

ولعل من اليسير أن يقف المؤرخ الموضوعي للفكر السيكولوجي على عدد من الوقائع الصريحة والأدلة الثابتة التي تجعله ينظر إلى ابن سينا باعتباره رائداً من رواد هذا الميدان المعرفي.

فهناك، للمثال، تجربة أخرى أجراها ابن سينا لإبراز أثر الحالة النفسية(الانفعال) في حياة الحيوانات والإنسان. وتتلخص هذه التجربة في مقارنة الوضع النفسي لخروفين كان يقدم لهما نفس الغذاء من حيث الكمية والنوعية. ولكنّه وضع أحدهما في شروط عادية آمنة، بينما وضع الثاني قبالة ذئب. وبصرف النظر عن شروط التغذية المتشابهة فإنّ صحة الخروف الثاني كانت تتدهور بصورة ملحوظة حتى هلك.

من هنا يتجلى اهتمام ابن سينا بالعلاقة بين مظاهر النفس وتجلياتها المختلفة من جهة، وبالبيئة من جهة ثانية. فدور التربية –عنده– لا يقتصر على النمو الجسمي عند الفرد فحسب، وإنما يشمل الخصائص النفسية أيضاً. ذلك لأن النفس تؤثر على البنية الثابتة للعضوية. فمواقف الإنسان ومشاعره نحو العالم الخارجي تغير مجرى العمليات الفيزيولوجية لديه. ووجودها لا يحدث بشكل عفوي أو تلقائي، وإنما هو –في نظر ابن سينا– نتيجة تأثير الآخرين عليه خلال مراحل حياته المتعاقبة.(ياروشيفسكي، 1985، 95).

لقد دفع مبدأ وحدة العمليات النفسية والعمليات الجسمية ابن سينا للبحث في مركبات الجهاز العصبي باعتباره مصدر الإحساس والإدراك عند الإنسان

والحيوان. وقد مكّنه ذلك من تطوير الأفكار المتعلقة بوظيفة الدماغ وعمل الأعصاب، والتصورات التي كانت سائدة آنذاك حول النشاط الحسي وتصنيف الحواس حسب أهميتها وفائدتها في المعرفة الحسية على وجه الخصوص. واقترب بها في بعض المواضع من المعطيات العلمية الحديثة. فمتابعته لموضوع الحواس بدءاً من مؤلفه "مبحث عن القوى النفسانية" حتى كتابه "الشفاء" تعكس، دون شك، دأب العالم واهتمامه بمادة بحثه وحرصه على الوصول إلى أحكام دقيقة بشأنها. مثلما هو دليل على إسهامه في تطوير هذا الباب من الفكر ودفعه إلى الأمام.

ويلاحظ الدكتور محمد عثمان نجاتي في هذا الشأن أن فكر ابن سينا في مرحلة الشباب هو، في غالب الأحيان، محاكاة لتعاليم أرسطو وتقديم لها، ولذا فإنه يحيل القارئ إلى ما كتبه ابن سينا في مراحل لاحقة من حياته ليجد ما يعبر من خلاله عن آرائه الخاصة وفكره الأصيل(نجاتي، 1980، 86). فابن سينا على سبيل المثال، يرى في المرحلة الأولى أن "اللحم متوسط بين القوى اللامسة وبين الكيفية الملموسة"(نجاتي، 1980، 86). ولكنه يعود في "الشفاء" ليقرر "أن عضو حاسة اللمس هو اللحم والجلد المحيطان بالبدن والعصب المنتشر فيهما"(نجاتي، 1980، 87).

ولم تقتصر إعادة نظر ابن سينا في رأيه بالجهاز العصبي على تفسير عمل الحواس الخمس فقط، وإنما شملت كذلك دراسته للوظائف الحسية الباطنية بصورة أكثر موضوعية. فقد ربط هذا الجانب من النفس الحيوانية(الحس المشترك والمصورة والذاكرة والوهم والمتخيلة) بمناطق محددة من الدماغ. وهكذا صار الحس المشترك يقع في أول التجويف المقدم من الدماغ، والمصورة في آخر التجويف المقدم، والمتخيلة في أول التجويف الأوسط، والوهم في نهاية التجويف الأوسط، والذاكرة في التجويف المؤخر.(نجاتي، 1980، 29-144).

وعلى الرغم من الأخطاء التي وقع فيها ابن سينا لدى تحديده لأجزاء البدن المسؤولة عن الوظائف الحسية والحركية عند الكائن الحيواني، فإن عمله هذا يبقى محاولة جديرة بالاهتمام لمعرفة آثارها على المفكرين الأوربيين في القرون الوسطى ومطالع عصر النهضة.

والشيء ذاته يمكن أن يقال عن نظرية ابن سينا في المعرفة. فمع أنه اعتبر التصور والتخيل والتذكر من بين وظائف الإدراك الحسي، فإن ذلك لم

يحل بينه وبين تبيان مهمة كل واحدة من العمليات النفسية بدءاً من الإحساس وانتهاء بالتفكير أو، كما يسميه هو، العقل. إذ وجد أن الحواس تقدم المادة الأولية والتصور يرتبها، ثم يأتي الخيال والوهم لينقيانها من الشوائب(اللواحق المادية) ويقدمانها للعقل الذي "يقوم بتجريدها عن كل ما له صلة بالمادة".

وعند الحديث عن العقل يجد ابن سينا أن هناك عقلاً هيولانياً وعقلاً بالملكة وعقلاً مستفاداً وعقلاً بالفعل. ولكلّ عقل –في رأيه– طبيعته المتميزة ودوره في المعرفة واكتساب العلوم. وتكون نسبة وجود هذه العقول متفاوتة عند الناس، بل وقد يكون بعضها مما لا يشتركون فيه جميعاً.

لقد لاقت تعاليم ابن سينا في النفس ونظريته في المعرفة أصداء واسعة وعميقة في أعمال الفلاسفة العرب والمسلمين ومن بعدهم(وغالباً عن طريقهم) الفلاسفة اللاتينيين من توما الأكويني إلى رينيه ديكارت.

وليس بعيداً عن ابن سينا نحا أحد معاصريه، و هو الفيزيائي والرياضي العربي ابن الهيثم(965–1039) منحى آخر في نشاطه العلمي، واقترح أفكاراً جديدة في علم النفس الفيزيولوجي. فقد درس الإدراك البصري، وانطلق في تفسيره لهذه الظاهرة من قوانين البصريات. وقادته ملاحظته الدقيقة إلى القول بأنها تتم نتيجة انعكاس الموضوع الخارجي وتكون شكله على شبكية العين بوصفها جهازاً بصرياً.

إن ما اصطلح العلماء فيما بعد على تسميته إسقاط الشكل، أي نسبته إلى الموضوع الخارجي، اعتبره ابن الهيثم ثمرة لنشاط عقلي متمم ذي نظام راق. فحادثة الإبصار تعني بالنسبة لابن الهيثم، وجود الأثر المباشر للمنبهات الخارجية أولاً، ونشاط العقل الذي يمكن من إدراك أوجه الاختلاف والتشابه بين الموضوعات المرئية ثانياً. وقد افترض ابن الهيثم أن هذه العملية تتم بصورة لا شعورية. وبهذا يكون قد سبق كلا من هيلمهولتز وسيجينيف بأكثر من ثمانية قرون ونصف القرن إلى القول بـ "الاستنتاج اللاشعوري" كآلية رئيسية للإدراك البصري.

إن الإدراك البصري ليس مجرد عملية انعكاس سلبية للموضوع الخارجي على شبكية العين كما هو الشأن بالنسبة للمرآة التي تعكس الأشياء التي ترد إليها وفق قوانين فيزيائية، وإنما هو عملية نشطة وفعالة تتجلى في حركة العينين وتحول المحورين البصريين وانتقالهما. كما أنها ترتبط بزمن ديمومتها. فوجد ابن الهيثم أن الإنسان لا يستطيع أن يدرك الموضوعات إدراكاً صحيحاً

لدى عرضها أمامه لفترة قصيرة إلا إذا كانت معروفة بالنسبة له من قبل. ويرجع ذلك –برأيه– إلى أن التأثير المباشر للمثيرات الضوئية لا يكفي وحده لتكون الشكل البصري، ولا بدّ –بالإضافة إليه– من وجود الآثار التي خلفتها الانطباعات السابقة في الجهاز العصبي.

وهكذا يكون ابن الهيثم قد تجاوز الأفكار الخاطئة باعتماده على خبرته الواسعة والعميقة في الرياضيات والفيزياء والفيزيولوجيا التي تحاكي في الكثير من الجوانب خبرات علماء القرن التاسع عشر.

وفي المغرب العربيّ كان الإنسان والمجتمع محور نشاط الفلاسفة والمفكرين في تلك الفترة من الزمن. ويعد ابن خلدون(1322–1406م) واحداً من أبرزهم.

يحتل الإنسان –في نظر ابن خلدون– مكانة رفيعة لما يتمتع به من قدرات فكرية تجعله كائناً متميّزاً عن سواه باعتباره الحلقة الأخيرة في سلسلة التكوين والنشوء التي عرفها الكون، والتي تعتبر كلّ حلقة فيها نتيجة لسابقتها ومقدمة للحلقة التي تليها. وتتمثل الحلقة الأولى، عنده، في ظهور العناصر المادية بدءاً من التراب وانتهاء بالنار، مروراً بالماء ثم الهواء. وبفعل تحولات هذه العناصر وتفاعلها بعضها مع بعض تتكون المعادن فالنباتات فالحيوانات، وأخيراً الإنسان بصورة تدريجيةٍ ومحكمة ويستمد الكائن الأعلى وجوده من الأدنى. وفي هذا يقول ابن خلدونٍ في مقدمته: "ثم انظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئةٍ بديعة من التدريج. آخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات، مثل الحشائش وما لاً(بزرة) له. وآخر أفق النبات مثل النخل والكرم متصل بأول أفق الحيوان(كالحلزون) والصدف لم يوجد لهما إلاّ قوة اللمس فقط... واتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه، وانتهى في تدريج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر والروية، ترتفع إليه من عالم القردة* الذي اجتمع فيه الحس والإدراك، ولم ينته إلى الروية والفكر بالفعل وكان ذلك(في) أول أفق من الإنسان بعده. وهذا غاية شهودنا".(ابن خلدون، 1984، 137).

وعلى أساس هذه النظرة التطورية يميّز ابن خلدون مراتب عديدة للنفس

** ثبتنا كلمة القردة بدلاً من القدرة لأنها تنسجم مع روح النص. وهذا ما يتفق مع نسخة لجنة البيان العربي، ويختلف مع جميع النسخ كما هو وارد في الحاشية رقم 75 في الصفحة 137 من الجزء الأول من مقدمة ابن خلدون. الدار التونسية للنشر– المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس 1984.*

الإنسانية، تتحدد عبرها وبفضلها موضوعات النشاط البشري، بل وموقع الإنسان في هذا الكون. فالنفس في المرتبة الأولى تكون مرتبطة ارتباطاً كلياً بالبدن. وتعتمد في تفاعلها مع العالم الخارجي على القوى الحسية والخيال والذاكرة والتفكير بالمحسوسات. بينما تستطيع في المرتبة الثانية من الإفلات من عالم المحسوسات لتتّجه نحو "عالم المشاهدات الباطنية" و "التعقل الروحاني".

وما يميز المرتبة الثالثة من النفس البشرية هو ما فُطرت عليه من قدرة التخلّي عن كلّ ما هو محسوس بصورةٍ كليةٍ والتحول إلى عقل محض أو "ذات روحانية".

إن المرتبة الأولى من النفس تسم أوجه النشاطات الحسية التي يقوم بها الناس عامة، والعلماء منهم خاصة. بينما تتبدى المرتبة الثانية في الرؤى ونشاطات الكهّان والعرافين أما المرتبة الثالثة فهي خاصية الأنبياء وحدهم، وتتجسد في ظاهرة الوحي.

ولعله من الواضح أن ابن خلدون في حديثه عن أصناف النفوس البشرية ومراتبها، شأنه شأن العديد من المفكرين الذين سبقوه، يركز على ساحة واحدة من ساحات النفس التي كشف عنها علم النفس، وهي الساحة المعرفية التي تشتمل على الإحساس والإدراك والانتباه والتصور والكلام والتخيل والتذكر والتفكير. وبقيت الحالات النفسية(الانفعالات والعواطف والإرادة) وخصائص الشخصية كالطبع والمزاج وسواهما خارج مجال مشاغله واهتمامه، وكأنها ظواهر ذات طبيعة خاصة وأصولٍ متميّزة.

ولقد شدّد ابن خلدون على أثر العوامل المحيطة كالمناخ والظروف المعيشية للإنسان في صفاته الجسمية والنفسية وعلاقاته بالآخرين. كما أشار إلى الترتيب والأحكام اللذين تتصف بهما المخلوقات والعلاقة السببية القائمة بينها. ولكنّه لم يعمّم هذا الأثر على الصعيد المعرفي، الأمر الذي لم يمكنه من تقديم صورة كاملة ومتكاملة للنفس الإنسانية، وأضفى على نظريته طابعاً ميتافيزيائياً وصوفياً.

صحيح أن هناك درجات متفاوتة للمعرفة في الزمان والمكان. فالتطور الثقافي للمجتمع يقود –وفق آليات معينة– إلى النمو المعرفي للفرد بنيةً وأسلوباً وطريقةً. وفي ضوء ذلك انتقل الإنسان خلال عملية التطور هذه من المستوى الحسيّ(المباشر) في التفاعل مع العالم الخارجي وإدراك ظواهره وأحداثه إلى

المستوى المجرد، حيث يستخدم الرموز والجداول والمخططات والمفاهيم... الخ، في نشاطه المعرفي. ولكن مهما كان شأو المعرفة كبيراً فإنها تبقى ذات طبيعة إنسانية، تقدم العمليات الأولى(الإحساس والإدراك) المادة الخام. وعلى هذا يصبح تصور الكهانة والسحر والأحلام على أنها ضرب من ضروب النشاط الذهني الراقي بعيداً عن الفهم العلمي لهذا النشاط.

ولكنّ ذلك يجب أن لا يحجب عنا الطابع العلمي الذي ميّز آراء ابن خلدون، ولا سيّما الأسس التي بنى عليها تفسيره لحركة المجتمع والعلائق الاجتماعية أي الحتمية. فقد تجسد ذلك في ربطه الظواهر، موضوع البحث، بعضها ببعض وفق مبدأ السبب والنتيجة. وتبعاً لذلك يجدر التنويه بنظرة ابن خلدون إلى التربية ودورها الإيجابي في عملية النمو النفسي للطفل وإعداده للمستقبل. وتكفي الإشارة، هنا، إلى الأساليب التربوية والتعليمية التي نصح بإتباعها كتحديد المواد الدراسية لكي لا يختلط على الدارسين طبيعتها ومحتوياتها، وتناول الموضوعات من جوانبها المختلفة، ومتابعة استيعاب الطفل لها دون اللجوء إلى العقاب والعنف. بالإضافة إلى المبادئ التي ينبغي أن تخضع لها العملية التربوية والتعليمية، كالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول. ولعلَّ هذا ما جعل ابن خلدون يتجاوز سابقيه في فهم أهمية التعليم وضرورة إقامته حسب قواعد علميّة مدروسة، ويقترب به من النظريات الحديثة.

إننا، ونحن نعرض لأهم آراء بعض المفكرين العرب–المسلمين، علينا أن لا ننسى ابن طفيل وابن رشد. فقد كرس الأول قصة "حي بن يقظان" ليبيّن دور البيئة في تكوين الإنسان على الصعيد الأخلاقي والاجتماعي والعقلي. وأخضع الثاني السلوك الإنساني العادي والشاذ إلى الملاحظة العلمية، ممّا يسّر له التعرف على الكثير من العلل التي تؤدي إلى نشوء أنماط مختلفة من السلوك.

كما وجه ابن رشد نقداً عنيفاً إلى نظرة أهل عصره إلى الأمراض النفسية. فقد وجد أنها تعتمد في أساسها على معتقدات باطلة، وتقوم على السحر والخرافة. ولذا تراه يلّح على ضرورة التخلّي عن الأساليب والطرائق المستخدمة في معالجة هذه الأمراض، وينصح بإقامة مراكز خاصة تعنى بالمرضى النفسيين ومعالجتهم عن طريق العقاقير الطبية والراحة والاستجمام والتدريبات الخاصة.

ومن ناحية أخرى أخضع ابن رشد منجزات علم النفس الفيزيولوجي إلى

التحليل العلمي. وقاده ذلك إلى القول بأن الشبكيّة هي الجــزء المــسؤول عــن الإحساس البصري، وليست عدسة العين– كما كان شائعاً آنئذ.

وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار ابن رشد واحداً من العلماء العرب المــسلمين "الذين جعلت أعمالهم(وعلى امتداد عدد من الأجيال) من الانطلاقة الرائعة للفكر العلمي في القرون اللاحقة أمراً ممكناً".(ياروشيفسكي، 1985، 98).

د-الفكر السيكولوجي
في الفلسفة الأوربية خلال عصور النهضة.

ومع انتقال المعارف والعلوم إلى أوربة وبزوغ فجر النهضة في البلــدان الأوربية ظهرت أفكار أكثر تحديداً وتركيزاً فيمــا يتعلــق بقــضايا الطبيعــة والمجتمع عامة، وبموضوع النفس خاصة. ويجمع المؤرخون على أن أول من أولى موضوع النفس اهتماماً خاصاً هو الفيلسوف الفرنــسي رينيــه ديكــارت (1596–1650م).

اعتقد ديكارت أن سلوك الحيوانات والإنسان أشبه ما يكون بعمــل الآلــة. ولذا فهو ينطلق في تفسيره للسلوك من المبدأ الذي تفسر به الظواهر الفيزيائية، وهو مبدأ الانعكاس REFLEX. والانعكاس –عنده– هو الاستجابة اللا إرادية والآلية التي ترد بها العضوية على مثيرات العالم الخارجي بهدف التكيف معه.

إن فهماً كهذا يقود إلى الحكم بــأن تــصورات ديكــارت حــول الآليــة الفيزيولوجية للظاهرة النفسية لم تتجاوز تصورات ابن سينا قبل عــدة قــرون. فآلية الوظيفة النفسية(الحس، مثلاً،) عنــد ديكــارت تتمثــل فــي أن "الأشــياء الخارجية"، عندما تؤثر على أعضاء الحس، تحدث توتراً في مــا أســماه بـــ "الخيوط العصبية" التي تتصل بالمخ عبر "أنابيب" عصبية، الأمر الــذي يــؤدي إلى انفتاح صمامات تسمح بعبور تيار من الأجزاء الدقيقة "الأرواح الحيوانيــة" التي تستقر في تجاويف المخ، إلى الأعصاب ومنها إلى العضلات فتنتفخ هــذه الأخيرة وتحدث الاستجابة الحركية. لقد حاول ديكارت تطبيق مبدأ الانعكــاس على جميع الوظائف النفسية. وتبين له، فيما بعد، عدم كفاية هذا المبدأ لتفــسير الظواهر النفسية المعقدة كالتذكر والتفكير والإرادة والعاطفة. وهذا ما قاده إلــى القول بوجود "عقل عال" لدى الإنسان كمظهر من مظاهر نشاط الروح، متميــز تماماً عن البدن وما يصدر عنه من أفعال حسية وحركية.

وهكذا وجد ديكارت في الثنائية مخرجاً من المأزق الــذي أوصــله إليــه منهجه؛ فطرح موضوعة الروح مقابل الجسد، والعقل العالي نظيــر الظــواهر النفسية الانعكاسية.

ومهما يكن من أمر فقد كانت آراء ديكارت في السلوك الإنساني والحيــواني الأساس الذي اجتهد المفكرون والفلاسفة لتطويره وتوسيعه، وسعوا لصياغة أفكار أكثر تحديداً من خلاله وفي هذا الشأن يمكن تمييز تيارين رئيسيين؛ اتخذ ممثلــو أولهما من الانعكاس منطلقاً لهم في تفسير كافة المظاهر السلوكية. بينمــا اعتمــد ممثلو التيار الثاني في دراستهم للإنسان على الفصل بين ما هو نفسي أو روحي، وما هو عضوي أو جسمي، وأسبقية الروح وثانوية الجسد.

وكان على الثنائية التي طبعت تعاليم ديكارت أن تنتظر الفيلسوف الإنكليزي توماس هوبز(1588–1679) لكي يحلها ويتجاوزها. فقد وجد هذا الفيلــسوف أن الظواهر الكونية، بما فيها مظاهر السلوك، تقوم أساســاً علــى الحركــة الآليــة. فالموضوعات الخارجية تؤثر على أعضاء الحس، فتنتقل منها إلى القلب والمــخ بوساطة الأعصاب، حيث تحتفظ بحركتها هناك على شكل مشاعر وصور وأفكار. وبذا يعدّ هوبز أول مفكر حذف مفهوم الروح واكتفى بدراسة دور الأفعال الآليــة التي تصدر عن الجسم. وقد اعتبرت آراؤه حجر الزاوية في نشأة الارتباطيّة فــي القرن الثامن عشر ومن ثم تطورها عبر القرن التاسع عشر.

ولعلنا نجد موقفاً مماثلاً عند باروخ ســبينوزا(1632–1677م). فالأفكــار والأحاسيس والمشاعر تخضع في حركتها وديناميتها –من وجهــة نظــر هــذا الفيلسوف– إلى نفس النظام الذي تخضع له الأشياء والحوادث الطبيعيــة فــي تشكلها وتطورها. ويشير سبينوزا إلى أن الظواهر النفسية، مثلها مثل الظواهر المادية، تنشأ وتتطور بفعل جملة من الأسباب والعوامل الموضوعية.

والنتيجة التي يخلص إليها هذا الفيلسوف هي أن دراسة هذه الظــاهرة أو تلك تقتضي النظر إليها كمعلول يتوجب على الباحث معرفة العلّــة والإحاطــة بكافة عناصرها. ويمكن اعتبار هذه النتيجة إسهاماً من جانب سبينوزا في وضع مبدأ هام من مبادئ علم النفس، وهو مبدأ الحتمية.

إننا، ونحن نتحدث عن الأفكار السيكولوجية التي ظهــرت أثنــاء عــصر النهضة الأوربية، نجد لزاماً علينا أن نشير إلى مظاهر هذه النهضة وتجلياتهــا في العلوم الميكانيكية والرياضيات والفيزياء، وأثر ذلك كله فــي تطــور هــذه الأفكار. فلقد مكنت المعطيات العلمية في شتى الميادين فلاسفة القــرن الــسابع

عشر من تطوير وسائل البحث وأدواته وتعميق تصوراتهم حول موضـــوعات نشاطهم. وهذا ما نلمسه من خلال أفكار الفيلسوف الألماني غوتفريـد ويلهلـم ليبنتز(1646-1716). إذ كشف هذا المفكر عن مفهوم اللا شعور، وميّز فـي الحياة النفسية بين الظواهر اللا شعورية التي تنشأ على مـستوى الإدراك مـن جهة، وبين الشعور أو الوعي الذي يتجلى في الانتباه والتذكر من جهة ثانية.

كان ليبنتز من أبرز ممثلي النزعة المثالية في عصره. فالعـالم -عنـده- يقوم في جوهره على مجموعة من الأرواح أو كما يسميها "المونادات". والموناد هو الجوهر الذي لا يتجزأ. ولدى تعميم هذا المبدأ على الكائن الحي، فإن الروح هي التي تؤلف جوهر كينونته وتعتبر العلة الأولى لكافة أنواع حركته.

إن أفكار ليبنتز بوجه العموم هي نموذج للاتجاه العقلاني الذي صبغ الفكر الأوروبي في القرن السابع عشر بصبغته الخاصة. ويرى أصحاب هذا الاتجـاه أن المعرفة الخالصة هي نتاج العقل وحده. بيد أن تطـور الحيـاة الاجتماعيـة والعلمية كانعكاس للثورة الصناعية الأولى التي شهدتها أوربـة خـلال القـرن الثامن عشر كان لـه الفضل في ولادة اتجاه آخـر، هـو الاتجـاه التجرُبـي الحسي(الأمبيريقي). فالإحساس والإدراك والتجربة الحياتية للفرد هـي، بـرأي أصحاب الاتجاه التجربي، مصدر المعرفة الإنسانية. ويعتبر الفيلسوف والمربي الإنكليزي جون لوك(1632-1704) مؤسس هذا الاتجاه.

يرفض لوك وجود قدرات أو صفات نفسيّة موروثة. فالطفـل، مـن هـذا المنطلق، يُولد صفحة بيضاء. والمجتمع هو الذي يتولى تشكيل الظواهر النفسية وتطويرها لديه بعد الولادة. وعلى هذا النحو تتكون خبرة الإنـسان وتتعـاظم تجاربه بصورة تدريجية مع انتقاله من سن إلى أخرى.

فلا غرو، والحالة هذه، أن يولي لوك أهميةً كبيرةً للتربية. ويرى أن عليها أن تتجه نحو تكوين بنية جسدية متينة وعقل سليم وإرادة قوية وأخلاق فاضـلة لدى الفرد كيما يكون قادراً على مواجهة مشكلات الحياة.

لقد تركت الأحداث السياسية التي مرت بها إنكلترا في القرن السابع عـشر بصماتها على موقف جون لوك وآرائه الفلسفية والتربوية. فقد عاش في عصر شهد فيه المجتمع الإنكليزي صراعاً حاداً بين الطبقة البرجوازية الفتية الصاعدة والطبقة الإقطاعية الهرمة، انتهى بلقاء الطرفين في منتصف الطريـق وإقـرار الملكية الدستورية. وكان لوك واحداً من أنصار هذا الحل الطبقي الوسط.

وانتقد لوك وجهة النظر التقليدية في التربية نقداً عنيفاً ودافع عمّا أسـماه فـي

كتابه "أفكار حول التربية"(1693) التربية الواقعية التي ترمي إلى تسليح الدارسين بالمعارف المفيدة في اللغات والرياضيات والعلوم والمحاسبة والجغرافية والحقوق... الخ. واعتبر مهمة التعليم الرئيسية إنما تكمن في تطوير التفكير المبدع والمستقل عند التلاميذ بالاعتماد على ميولهم وحبهم للمعرفة والإطلاع.

وفي كتاب "مقال عن الفهم البشري"(1690) يتحدث لوك عن مصدرين للخبرة الإنسانية: يغطّي أولهما الخبرة الخارجية، وثانيهما الخبرة الداخلية. ويتمثل المصدر الأول في نشاط أعضاء الحس. أما المصدر الثاني فيتمثل في نشاط العقل ذاته. ويقسم لوك الأفكار والتصورات عند الإنسان تبعاً لمصدرها إلى بسيطة ومركبة. فالبسيطة تتكون بفضل النشاط الحسي، والمركبة هي نتاج النشاط العقلي. إن الوعي، في الحالة الثانية، يبدو مغلقاً على ذاته، ومن غير الممكن دراسته إلا عن طريق رجوع الإنسان إلى ذاته وتتبعه لمجرى أفكاره في الداخل، أي عن طريق الملاحظة الذاتية أو ما يسمى بالاستبطان.

وهكذا يضع لوك العالم الخارجي الذي يعيش فيه الإنسان ويستمد منه تجربته الأولى وأفكاره البسيطة، من جهة، والعالم الداخلي أو الشعور من جهة أخرى على طرفي نقيض.

لقد حاول أتباع لوك من بعده، كل من موقعه، حل هذا التناقض وتجاوز ثنائيته. وألفت محاولاتهم اتجاهين متعارضين، كانا يتبلوران مع تزايد استقطابهما على مدى الحقبة الزمنية الممتدة من أيام لوك حتى الوقت الراهن. وقد مثل الاتجاه الأول كل من جورج بركلي ودافيد هيوم في إنكلترا. ومثل الاتجاه الثاني دافيد هارتلي في إنكلترا، وديدرو غولباخ وكونديياك وغيرهم من فلاسفة القرن الثامن عشر في فرنسا، وراديشيف في روسيا.

يجد ممثلو الاتجاه الأول أن التجربة الداخلية هي المصدر الرئيسي لمعارف الإنسان وأفكاره وتصوراته. في حين يرى أصحاب الاتجاه الثاني أن التجربة الخارجية هي المصدر الرئيسي لتشكل كافة الظواهر النفسية وتطورها. فالعلاقة القائمة بين الإنسان وعالمه الخارجي تؤلف -بالنسبة لهم- مضمون الصفات والخصائص النفسية.

لقد كانت هذه الآراء المتناقضة حجر الأساس لدراسات وبحوث كثيرة ومتنوعة في وقت لاحق، وخاصة في القرن التاسع عشر، ركز الباحثون اهتمامهم من خلالها على إثبات صحة أحد الاتجاهين.

■■

الفصل الثالث:
المقدمات الأساسية لظهور علم النفس

يجمع مؤرخو علم النفس على أن نشأة هذا العلم وظهوره كعلم قائم بذاتــه يرجعان إلى بدايات النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ويذهب العديد مـــنهم إلى اعتبار عامي 1861م و 1879م تاريخاً لاستقلال هذا العلم. وهـــم، بهـــذا، يشيرون إلى العالم الألماني فوندت كمؤسس لعلم الـــنفس. فمـــن المعـــروف أن فوندت وضع في التاريخ الأول، أي عام 1861م، أول جهازفي خدمة البحـــث السيكولوجي التجريبي، وبعد ثمانية عشر عاماً، أي في عام 1879 م أقـــام أول مخبر للدراسات السيكولوجية.

حقاً إن إنشاء مخابر لدراسة الظواهر النفسية وتجهيزها بـــأدوات البحـــث الضرورية أمر ذو أهمية كبيرة على صعيد انفصال علم النفس عـــن الفلـــسفة والعلوم الأخرى. ولكن ذلك يجب أن لا ينسينا نشاطات أجيـــال مـــن العلمـــاء وفضلهم على هذا العلم وتأثيرهم على رواده الأولين. ولعلّ هذا ما يتجسد علـــى نحو واضح لدى السؤال عن أسباب ولادة علم النفس في هذه السنوات بالذات.

إنَّ الإجابة على هذا السؤال –فيما لو أُريد لها أن تكون مقنعـــةً وكافيـــةً– ينبغي أن تراعي الظروف الموضوعية والذاتية، العامة والخاصة لهذا الحـــدث الهام في تاريخ دراسة السلوك الإنساني والحيواني. وهذا يعني تجـــاوز تفـــسير البعض الذي يرى في توافر وسائل البحث(مخابر، أجهزة... الخ) وحده العامل الحاسم في استقلال علم النفس، والمضي في البحث عن الأسباب التـــي دفعـــت العلماء، وفي مقدمتهم فوندت، إلى اتخاذ مثل هذه التدابير. فمـــا بذلـــه فونـــدت وغيره –بالرغم من فوائده الجمّة لمصلحة علم النفس في تلك الفترة– لـــم يكـــن لولا التقدم العلمي والتقني الذي عرفته أوربة منذ نهايات القرن الثـــامن عـــشر

بصورة خاصة.

ومن جهة أخرى، فإن مطالعة التراث الفكري والعلمي خلال الحقبة المذكورة تظهر أن فوندت لم يكن أول المطالبين باستقلال علم النفس. بل سبقه عدد كبير من المفكرين والباحثين الذين سوف نبين وجهات نظر بعضهم من خلال هذا الفصل والفصل الذي يليه.

وفي ضوء ذلك يبدو من الضروري استعراض أهم الدراسات التي سبقت استقلال علم النفس وتناولت السلوك الإنساني والحيواني وتطوره وأثر التربية والتعليم في نمو الوظائف النفسية عند الدارسين، وكذا محددات سمات الشخصية وخصائصها و آليات النشاط الحسي عند الإنسان والحيوانات وردود الأفعال التي تصدر عن كل منهما على المثيرات الخارجية... الخ. وقد ارتأينا عرض هذه الدراسات في أربعة محاور حسب الموضوع والميدان. وتشمل هذه المحاور البحوث الفيزيولوجية والأعمال التربوية ودراسة خصائص الشخصية والنشاطات الطبية.

1-الفيزيولوجيا التجريبية والإدراك الحسي.

شمل التطور العلمي في نهاية القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر، من جملة ما شمله، ميدان الفيزيولوجيا. ففي هذه الفترة وجّه الكثير من العلماء اهتمامهم نحو الجهاز العصبي للتعرّف على بنيته ووظائفه مستخدمين في ذلك أجهزة وأدوات علمية متقدمة كالمجهر(الميكروسكوب) والمبصار المزدوج(الستيريوسكوب) ووسائل علمية مختلفة، محاولين، في الوقت ذاته، تحسينها وتعديلها.

ولعل الاكتشاف الذي قام به ريماك REMAK هو مثال واضح من الأمثلة التي يمكن تقديمها في هذا السياق. فقد أماط هذا العالم اللثام عام 1833 عن البنية الخلوية للمادة الرمادية للمخ مستفيداً من التعديلات التي أدخلها ج. ليستر على المجهر قبل بضع سنوات. وبنفس الطريقة تمكن اهرنبرغ من رؤية الخيوط التي تتكون منها المادة البيضاء في هذا الجزء من الجهاز العصبي.

وتوصل عالم الأعصاب الاسكتلندي تشارلز بيل(1774-1842) عام 1811 والعالم الفيزيولوجي الفرنسي فيليب ماغندي(1783-1855) عام 1822 إلى التمييز بين الأعصاب الحسية والأعصاب الحركية. ولقد كان شائعاً قبل هذا التاريخ أن القدرة الحسية والقدرة الحركية وظيفتان تقوم بهما جميع الأعصاب

دون تمييز أو تحديد. فجاء هذان العالمان ليبيّنا، كل منهما بصورة مستقلة عن الآخر، أن الحركات التي تصدر عن الجسم الحي أو عن بعض أجزائه هي مهمة تؤديها مجموعة من الأعصاب المختصة بها. وتتفرع هذه الأعصاب عن الجذور البطنية من النخاع الشوكي. وأظهرا أن الوظيفة الحسية تضطلع بها مجموعة أخرى من الأعصاب التي تتصل بالجذور الظهرية والعقد الشوكية.

وفي نفس الفترة كان عالم فيزيولوجي آخر، هو بيير فلورنز، يجري تجاربه على الحمام بهدف التعرف على الوظائف التي تؤديها أقسام الدماغ عند هذا الحيوان. وقد توصل إلى نتائج مهمة على صعيد نشاط الجملة العصبية المركزية؛ إذ تبين له أن نصفي الكرتين المخيتين يتوليان القيام بالعمليات المعرفية. أما المخيخ فتتمثل وظيفته في إحلال التوازن للجسم والتنسيق بين الحركات. بينما تتولى البصلة السيسائية المهمات الحيوية كدوران الدم والتنفس.

وهكذا فتحت الفيزيولوجيا التجريبية المتطورة الباب على مجموعة من الظواهر التي كان مجرد التفكير بها أمراً مستبعداً. وأضحى من المنطقي أن تتعدى الدراسات حدود التحليل البنيوي لهذا العضو أو ذاك، وأن تتجاوز تسمية ووصف الوظيفة التي يقوم بها. فالتقدم العلمي في النصف الأول من القرن التاسع عشر وضع الأجهزة المتطورة في خدمة العلم، ومكن العلماء من معرفة الجزيئات الدقيقة التي تدخل في تركيب أعضاء الحس. ومع ذلك فإنهم لم يستطيعوا تخطي هذه الحدود باتجاه الكشف عن العمليات التي تجري في النسيج العصبي.

لقد كان العلماء في الفترة المذكورة يستخدمون الطريقة المخبرية أو العيادية في بحوثهم. وكانوا يلجؤون إلى عرض المنبهات الآلية أو الكهربائية أمام مفحوصيهم داخل غرف خاصة أو في عيادات مجهزة بالتقنيات اللازمة. ولاحظ هؤلاء في الكثير من تجاربهم أن تلك المنبهات لا تستدعي تغيراً في الجهاز العصبي وحسب، بل وفي الإحساسات البصرية والسمعية واللمسية والشمية أيضاً. ولعل هذه الواقعة هي التي حدت بهم للقيام بالخطوة التالية في هذا المجال، والتي تتمثل في استخدام طرائق تتناسب مع طبيعة موضوع البحث المختلفة عن الطبيعة الفيزيائية والكيميائية للمثيرات الخارجية، والطبيعة الفيزيولوجية للتغيرات التي تحدثها في الأعصاب(الإثارة). ففي حين كان بمقدور الباحث أن "يلاحظ" الخصائص الفيزيائية والكيميائية للأشياء والموضوعات التي تؤثر على أعضاء الحس، و "يتتبع" تلك التغيرات العصبية

التي تنجم عن ذلك، وقف عاجزاً عن تفسير الحلقة الثالثة بنفس الأدوات والطرائق. وهذا ما شجع بعض الباحثين على الاعتقاد بأن من غير الممكن وصف هذه الظاهرة والحديث عنها إلا من قبل المفحوص ذاته.

وهكذا حملت التقنيات المستخدمة في دراسة التفاعل القائم بين الكائن الحي والوسط خلال تلك الفترة من الزمن أسلوب الملاحظة والنظرة التأملية على التراجع أمام النشاط التجريبي المتصاعد. فلم تعد مهمة الباحث مقتصرة على ملاحظة المحسوسات واكتشاف قوانينها، وإنما تعدتها إلى التعرف عليها والوقوف على العلائق القائمة فيما بينها وتحديد وظائفها.

وفي ظل هذه الشروط العلمية وجد يوهان موللر (1801م-1858م) نفسه أمام معطيات علوم الفيزيولوجيا والكيمياء والفيزياء الفتية. فعمل على إثرائها وتطويرها. وكان مبدأ "الطاقة النوعية للأعصاب" أهم ما جاء به في ميدان النشاط العصبي. وحسب هذا المبدأ فإن ظاهرة الحس تنشأ عن إثارة أعصاب العضو المختص. فالرؤية هي نتيجة إثارة أعصاب العين. والسمع هو نتيجة إثارة أعصاب الأذن، والشم هو نتيجة إثارة أعصاب الأنف... وهكذا. ويقيم موللر مبدأه هذا على نظرته إلى أعضاء الحس باعتبار أن كلاً منها يؤلف نظاماً أو نسقاً متميزاً من سواه، ومشحوناً بـ "طاقة خاصة"، فالإحساس بالضوء أو الرائحة أو الصوت أو الطعم... الخ ما هو إلاّ عملية تفريغ للطاقة التي يختزنها عضو الحس(العين، الأنف، الأذن، اللسان...)، وليس عملية انعكاس للصفات الفيزيائية والكيميائية التي تتسم بها أشياء العالم الخارجي وظواهره(الألوان والأشكال والأبعاد والروائح والأصوات... الخ) في أعضاء الحس وتأثيرها عليها.

أما هيرمان فون هيلمهولتز (1821-1894م) الذي جمع في نشاطه بين الفيزياء والفيزيولوجيا وعلم النفس، فقد تولى دراسة العلاقة بين الإحساسات الذاتية والشروط الموضوعية والكشف عن أثر الوقائع الفيزيائية والعضوية في عمليات الحس.

انطلق هيلمهولتز في دراسته لمظاهر الحس من قانون "حفظ الطاقة وتحولها". ووجد أن هذا القانون يمكن أن ينطبق على عالم العضويات، مثلما ينطبق على العالم اللا عضوي. وبذا يتجاوز الاعتقاد بأن الأجسام الحية تخضع في حركتها لقوانين خاصة ومجهولة. فالجسم الحي، طبقاً لهذا القانون، يستمد طاقته من الخارج، وما يجري في داخله إنما هو عبارة عن تحولات لمختلف

أشكال هذه الطاقة. وهذا يعني أن الحس يتشكل بفضل المنبهات الخارجية وتأثيرها على عضو الحس.

ولقد سعى لإظهار تلك العلاقة السببية تجريبياً. وتوصل إلى نتيجة مفادها أن الحواس تدلنا على الأشياء لأنها تشير إليها وتميّز فيما بينها، شأنها في ذلك شأن الأسماء التي يطلقها الإنسان على الأشياء والحيوانات والناس. فالاسم الذي نعرف به موضوعاً ما لا يعبر عن هذا الموضوع، وإنما يعيننا في تمييزه من غيره من الموضوعات، وهكذا بالنسبة لأسماء الحيوانات والنباتات والبشر. ويقصد بذلك أن الإحساس –كواقعة نفسيّة– ما هو إلا إشارة تدلّ على الموضوع، وليس مظهراً أو مستوى من مستويات انعكاس هذا الأخير في عضو الحس عبر تفاعل الكائن الحي مع الوسط الذي يحيا فيه.

ومع ذلك فإن النتائج التي توصل إليها هيلمهولتز صححت الكثير من التصورات السابقة، وأضافت رصيداً جديداً لحساب الفكر السيكولوجي المعاصر. وتكمن إحدى هذه النتائج في أن عضو الحس لا يدرك الرعشات أو الاهتزازات الخارجية فقط، وإنما يتعلم بناء الأشكال الحسية بفضل العضلة التي تقوم بعمليات، وجد هيلمهولتز أنها شبيهة بالعمليات الذهنية. وهذا ما كشف عنه خلال محاولته البرهنة على أن تغير صورة الشيء على شبكية العين يتمّ تبعاً لتغير المسافة التي تفصل الإنسان عن هذا الشيء. وبناءً على ذلك يتغير التوتر أو الجهد الذي تبذله عضلات العين. حيث أن جهاز البصر يقوم أثناء نشاطه بعمليات حسابية وهندسية وفيزيائية معقدة تتناول مواقع الأشياء وأبعادها والزوايا التي تشكلها معه... الخ، كما تتضمن التغيرات التي تطرأ على عضلات العين وحركتها. وكأنه –بذلك– يقوم بمحاكمةٍ منطقية "إذا كان... فإنه...".(ياروشيفسكي، 1971، 28).

إن هذه العملية المنطقية هي نتاج عمل الجهاز البصري وليس نتيجة النشاط العقلي كما قد يتبادر للذهن. وللتمييز بينها وبين العمليات الذهنية أطلق هيلمهولتز عليها "الحس اللا واعي أو اللا شعوري".

والنتيجة الهامة الثانية لدراسات هيلمهولتز تتعلق بسرعة حدوث الدفعة العصبية(1850). فقد كانت التقديرات الشائعة آنئذ لهذه السرعة متفاوتة إلى حد كبير. ولكنها كانت تتفق جميعاً حول أنها عالية جداً. وللمثال فقد اعتقد موللر في كتابه "المرجع في فيزيولوجيا الإنسان"(الذي نشر بين عامي 1833–1840) بأنها أكبر من سرعة الصوت بستين مرة. وجاء هيلمهولتز ليخضع هذه المسألة

لتجارب متعددة على الضفادع والبشر.

وخلاصة هذه التجارب أن هيلمهولتز قام بإثارة أحد الأعـصاب الحركيـة لدى الضفدع بوساطة تيار كهربائي ضعيف. وقد أعاد هـذه العمليـة مـرات عديدةً، ومن نقاط مختلفة من العصب الحركي. وفي كلّ مـرة كـان يحـسبُ المسافة الفاصلة بين النقاط المثارة ويسجل استجابة الضفدع(انقباض العـضلة) عن طريق جهاز خاص أعده خصيصاً لهذه الغاية(كيموغراف). وهذا الجهـاز هو عبارة عن قرص دوار مربوط إلى عضلة الضفدع بسلك كهربـائي. وقـد لاحظ المجرب أن ثمة فروقاً زمنية بين الاستجابات الحركية التي تصدر عـن الضفدع، وأنَّ هذه الفروق تتناسب والفروق بين المسافات الفاصلة بين النقـاط المثارة والعضلة. ومن خلال تعيين الفروق المكانية ومعرفة الفـروق الزمنيـة تمكن هيلمهولتز من تحديد سرعة حدوث الاستثارة ووجد أنها مساوية لـــ 25 متراً في الثانية.

وعند انتقال هيلمهولتز إلى عالم البشر استخدم طريقة قياس زمن الرجـع في دراسة الأعصاب الحسية. وتعتمد هذه الطريقة على ما وقف عليه العلمـاء من فروق زمنية تفصل بين استجابات الناس وظهـور المنبهـات الخارجيـة. وحسب هذه الطريقة كان هيلمهولتز يسجّل الزمن الفاصل بين تنبيه نقاط مختلفة من ساق المفحوص والاستجابة التي يرد بها على هذا التنبيـه(حركـة اليـدين مثلاً).

وبإدخال طريقة قياس زمن الرجع عند الناس يكون هيلمهولتز قـد مهّـد الطريق أمام مواطنيه ومعاصريه للإسهام في وضع مقدمات العلم الجديد. فقـد لجأ المهتمون منهم بدراسة النشاط الحسي عند الإنسان إلى اسـتخدام الطريقـة الهيلمهولتزية لما تشتمل عليه من شروط ميسرة وما تستدعيه من أدوات سهلة، ولكونها تصلح لدراسة التغيرات التي تطرأ على استجابات الإنسان أثناء تفاعله مع بيئته. ويأتي العالم الفيزيولـوجي وطبيـب العيـون الهولنـدي فرانـسيس دونديرس في طليعة هؤلاء الباحثين.

يرى دونديرس(1818–1889م) أن تصورات الإنسان عن العالم الخارجي تتكون نتيجة نشاط العقد العصبية التي تمليه المثيرات الخارجية التي تـستقبلها أعضاء الحس. وانطلق العالم من فرضية مؤداها أن بالإمكان قياس الزمن الذي يفصل بين التنبيه والاستجابة، والذي يستغرقه عمل العقد العصبية بوصفه طوراً مهماً من أطوار النشاط النفسي.

كان دونديرس يضع مجموعة من المنبهات أمام مفحوصيه. ويقترح عليهم أن يستجيبوا على أحدها في بعض الحالات، وعلى كل منها، في حالات أخرى، بحركة معيّنة. ولقد ضمن دراساته ونتائجها كتابه "سرعة العمليات النفسية" الذي نشره عام 1868م.

إن اهتمام دونديرس بالحلقات التي تتكون منها العملية النفسية، وتأكيده على قياس زمن الرجع كحلقة هامة من هذه الحلقات، والنتائج التي انتهى إليها وضعت حداً لإدعاءات بعض العلماء بأن العملية النفسية غير قابلة للقياس. وأظهرت أن هذه الحلقة تعتبر ظاهرة موضوعية تحدث في الزمان والمكان. وبذا يفتح دونديرس الباب أمام لاحقيه ليقدموا دراسات اتخذت من الاستجابات الحركية والكلامية موضوعاً لها بوصفها وقائع نفسية.

وقد سبق إرنست فيبر(1795-1878م) كلاً من موللر وهيلمهولتز ودونديرس في دراسة الظاهرة النفسية، حيث وجه اهتمامه في بداية نشاطه العلمي نحو دراسة اللمس. ونشر حول هذا الموضوع كتابين، أولهما "اللمس" (1834)، وثانيهما "اللمس والحساسية العامة"(1846).

حاول فيبر في مؤلفيه عرض نتائج مشاهداته وتجاربه التي تركزت حول آليات ظاهرة اللمس ومواقع وجودها في جسم الإنسان ومقارنتها بالحساسيّة العامة. وزيادة على هذا اهتم بمسألة قدرة الإنسان على الإحساس بالفرق بين المنبهات اللمسية والبصرية والسمعية. فدرس الاختلاف بين البشر من حيث قدراتهم على التمييز بين الأوزان والأصوات والأشكال بطريقة تجريبية. فقد كان يطلب من مفحوصيه، مثلاً، مقارنة شيئين من حيث الوزن. حيث يكلفهم بحمل شيئين من نفس الوزن. ثم يزيد في وزن أحدهما تدريجياً إلى أن يحس المفحوص بالفرق بين وزنيهما. وقد سمحت له هذه التجربة بالكشف عن أصغر وزن ينبغي إضافته إلى أحد الشيئين كي يحس المفحوص بفارق وزنيهما. كما مكنته تجارب أخرى مماثلة من معرفة أقل تعديل أو تغيير يطرأ على أحد الشكلين المتشابهين ليحس المفحوص بالفارق بينهما(زيادة أو نقصان طول أحد الخطين المستقيمين المتساويين...).

لقد ألّفت هذه النتائج الأرضية التي بدأ فخنر تلميذ فيبر ومواطنه حركته عليها وعمل على توسيعها وتطويرها.

اشتغل غوستاف فخنر(1801-1887م) خلال حياته في الفلسفة والفيزياء والفيزيولوجيا والسيكوفيزياء. وقدم إلى جامعة لايبزيغ لدراسة الطب عام

1817. وهو العام الذي وصل فيبر إليها لتدريس التشريح. ومن ثمّ قـام فخنـر بتدريس الفيزياء منذ عام 1834. ولكنه لم يستمر سوى خمسة أعوام اضـطر بعدها إلى ترك العمل نتيجة إصابته بأزمة عصبية حادة.

انطلق فخنر من النظرية المثالية في تفسير الظواهر الكونية والإنـسانية. ولم يخف عداءه وكراهيته للفلسفة المادية. وأنفق الكثير مـن الجهـد والوقـت للبرهان على بطلان النظرة إلى الوعي من خلال المادة أو كنتاج لها. ووجد أن المادة والوعي هما جوهر واحد. وهما خاصية الكائنات الحية وغيـر الحيـة. ويتجسد هذا الجوهر في الروح العالمي الشامل الذي تستمد الظـواهر الكونيـة وجودها وحركتها منه. ولذا راح يبحث عن القانون الذي يفسر علاقـة المـادة والوعي.

لقد شغلته هذه القضية وقتاً طويلاً إلى أن وجد حلاً لها -كما قـال- عـن طريق الصدفة. ويكمن هذا الحل في العلاقة النسبية بين المنبه والحس، أي بين ما هو ماديّ وما هو نفسي.

وبصرف النظر عن ادعاء فخنر بأنه لم يكن قد اطلع على بحوث فيبر قبل أن يكشف عن سر هذا القانون، فإن من المرجح أن تكون هـذه البحـوث قـد حفزته على المضي في دراسة العتبات الحسية.

ومجمل رأي فخنر في الظاهرة الحسية هو أنهـا تمـر بمراحـل أربـع: التنبيه(المرحلة الفيزيائية) والإثارة(المرحلة الفيزيولوجية) والإحساس(المرحلـة النفسية) والمحاكمة(المرحلة المنطقية). وأن العتبة هـي نقطـة الانتقـال مـن المرحلة الثانية(الفيزيولوجية) إلى المرحلة الثالثة(النفسية). ومع أنه لم يتمكن من تحديد عملية الإثارة تحديداً كمياً، ولم ينف، في الوقت ذاته، إمكانية الكشف عن آلية المرحلة الفيزيولوجية مبدئياً، فإنه لم يقم بدراستها، واكتفى بالوقوف علـى العلاقة المباشرة بين الإثارة والحس ومعالجتها رياضياً.

ولقد تطلبت صياغة القانون الذي يجسد هذه العلاقة، والذي أطلـق عليـه فخنر بتواضع "قانون فيبر"، عملاً دؤوباً قضاه في البحث والتحليـل والكتابـة واستغرق عقداً كاملاً من الزمن(1850-1860) نشر في نهايته كتابه المعروف "عناصر السيكوفيزياء".

ويحدّد هذا القانون علاقة الحس بالمنبه، ويرى أن مقدار الإحساس يتناسب طرداً مع لوغاريتم شدة المنبه. ولما كان الإنسان غيـر قـادر علـى تحديـد إحساساته بصورة مباشرة، فقد اقترح فخنر لهذا الغرض طريقة غير مباشـرة

معتمداً على ما توصل إليها فيبر من أن استمرار المقدار النسبي لزيادة المنبــه الذي يستدعي إحساساً بأقل فارق من جهة، وعلى مسلمته الخاصة التي تقول أن الزيادة الضئيلة في الإحساس هي مقدار ثابت، من جهة ثانية.

كما يتضمن "قانون فيبر" صياغة رياضية للواقعة التي كشف عنها فخنــر، وهي أن الإحساس يتغير بصورة بطيئة جداً بالمقارنة مع زيادة شــدة المنبــه. وحسب هذا القانون فإنّ زيادة شدة المنبه على شكل متوالية هندسية تقابلها زيادة الإحساس في صيغة متوالية حسابية.

وبعبارات أوضح فإن الفرد يحس بالفرق بــين شــدة منبهــين(وزنــين، صوتين...) فيما لو تغيرت شدة أحدهما، بحيث تكون العلاقة بين هــذا الفــرق وبين المنبه ذاته علاقة ثابتة(1/ 100 بالنسبة للأشكال والضوء، 1/ 30 بالنسبة للأوزان، 1/ 160 بالنسبة للأصوات).

وهكذا يمكن القول بأن دراسة العتبات الفردية للإحساسات أقامــت الــدليل على العلاقة بين الذات والموضوع(النفس والواقع المــادي)، وأظهــرت عــدم إمكانية قياس الإحساس –كواقعة نفسية– بحد ذاته وبصورة مباشرة. وإن عملاً كهذا لا يصبح ممكناً إلاّ إذا راعينا العلاقة الارتباطية بين الإحساس والمنبهــات الخارجية، أي عندما نستخدم طريقة غير مباشرة.

لقد أعطى فخنر الدراسات التي تناولت الظاهرة النفسية دفعةً إلــى الأمــام على طريق العلمية والموضوعية، وأسهم في تهيئة المناخ الملائم لولادة أفكــار جديدة ليس بالنسبة للعتبات الحسية، بل وفي ميدان دراسة الشخــصية وقيــاس الحالة النفسية للمفحوص بغية التعرف علــى موقفــه مــن مختلــف القــضايا الاجتماعية. وهو، وإن لم يحالفه النجاح في بعض مراحل حياته العلميــة، فقــد أرسى الكثير من قواعد الطريقة التجريبية في البحــث الــسيكولوجي، وشــجع العديد من الباحثين بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مواصلة العمل لتسليط مزيد من الأضواء على أسرار النفس الإنسانية.

ولعلّ آراء هيلمهولتز في النشاط الحسي ونظرته إليه كآليــة مــن آليــات تفاعل الكائنات الحية، ولا سيما الإنسان، مع العالم الخارجي تعتبــر الأرضــية التي حملت بذور التغير في بنية الفكر الحيوي التي سرعان ما لاقــت العنايــة اللازمة لنموها وتفتحها في ذلك العصر. فقد أضــحى هــذا التفاعــل محــوراً تركزت حوله دراسة الباحثين لسلوك الإنسان والحيوان في أواسط القرن التاسع عشر.

وقبل هذا التاريخ لم يكن تفسير هذه المسألة ليتعدى الأطر الفيزيائية والكيميائية. ومع ظهور كتاب "أصل الأنواع" لداروين عام 1859م بدأت النظرة إليها تتخذ بعداً نوعياً أكثر عمومية وشمولية.

عرف تشارلز داروين(1809-1882م) بنظرته الثاقبة وإرادته القوية وفكره الوقّاد. وقد مكنته هذه السمات من الجمع بين المعطيات العلمية السابقة والنتائج التي أوصلته إليها ملاحظته الموضوعية الدقيقة، وتعميم ذلك كلّه على نحو مبدع وأصيل. ومع أن فكرة النشوء والارتقاء التي جاء بها داروين لم تكن جديدة تماماً على الفكر الإنساني، إلا أن أحداً قبله لم يخلع عليها مواصفات النظرية العلمية، ولم يحدد أبعادها ويتتبع كل واحدة منها، أو يكشف عن دورها وأهميتها فيها وفق نظام متماسك كما هو الشأن عنده.

ومن منظور مهمة العمل الحالي يبدو طبيعياً أن لا ينتظر القارئ عرضاً مفصلاً لتعاليم داروين ونشاطاته العلمية وعلاقاته الاجتماعية التي جعلت من نظريته مادة جدل حاد ومناقشات ساخنة من قبل العلماء ومختلف فئات المثقفين في أنحاء مختلفة من العالم منذ الإعلان عنها وحتى الآن.

إننا نميل إلى الاعتقاد بتعدّد مصادر هذه النظرية، وعدم حصرها في مجال ضيق أو مجموعة محددة من المؤلفات. إذ من الصعب أن يستثير عدد قليل من الأعمال، مهما كان محتواها غنياً وعميقاً، لدى الإنسان، مهما بلغ من الذكاء، القدرة على صياغة نظرية كالتي وضعها داروين.

إن نظرة داروين إلى قدرة مختلف أنواع الكائنات العضوية على البقاء تتحدد في ضوء مبدأ التكيف أو التلاؤم مع شروط الحياة. فإمكانية الكائن الحي على التكيف، وبالتالي البقاء والاستمرار، تقررها بنية العضوية والوظائف التي تقوم بها.

فالوسط الخارجي بما يتضمنه من أشياء وظواهر وما يحمله من تغيرات يفرض وجود صفات معينة في بنية الكائن الحي تؤهله للقيام بالمهمة الوجودية. وهذه الصفات تنتقل من جيل إلى جيل من نفس النوع بالوراثة. ولكنها خلال عملية الانتقال هذه لا تبقى على حالها، وإنما تطرأ عليها تغيرات، كثيرة أو قليلة، تمليها الشروط الخارجية. وهذا ما عرفه داروين بالاصطفاء الطبيعي الذي يبقي على الصفات الإيجابية في تركيب العضوية، بل ويطورها، ويقضي دون رحمة ولا شفقة على تلك التي تبدي قصوراً أو عجزاً إبان الصراع من أجل البقاء.

وما قدمه داروين إلى علم النفس يتمثل، باختصار، في مبدأ "البقاء للأصلح والأقوى" الذي يسري على جميع الأنواع، بما فيها الإنسان، وتتحدد –على أساسه– أجناسها وفصائلها ومستوياتها في النظام العضوي الشامل. وبما أن مركبات العضوية وسماتها تتطور بفضل قدرتها على التلاؤم، فقد حاول بعض علماء النفس، فيما بعد، أن يدرسوا السلوك من وجهة نظر ارتقائية باعتباره أداة من أدوات الصراع من أجل البقاء، وعاملاً هاماً من عوامل النشوء والتطور.

ويمكن صياغة موقف هؤلاء العلماء على النحو التالي: إن البيئة تتطلب استجابات معينة وسلوكاً محدداً من جانب الكائن الحي. وما دامت هذه البيئة متغيرة إلى هذا الحد أو ذاك، فإن على الكائن الحي –تبعاً لذلك– أن يغير استجاباته ويعدل سلوكه ليحافظ على توازنه، ويحقق التلاؤم المطلوب. على أن الصفات النفسية التي يتمتع بها هذا الكائن ليست أداته الوحيدة للوصول إلى الهدف النهائي. فهناك أداة أخرى ذات نفوذ واسع في توجيه سلوكه واستجاباته.

وهذه الأداة هي الغريزة. وبالنظر إلى ما تكتسبه دراسة هذا الجانب من أهمية على الصعيدين: النفسي والعضوي، فقد خصص له داروين بابا كاملاً من مؤلفه المذكور.

يعرف داروين الغريزة بأنّها قوة عمياء، لا شعورية ولا إرادية. وهي، من حيث نشأتها، ترجع إلى أزمنة تاريخية سحيقة. وبهذا يردّ على اعتقاد البعض بأن الغريزة تحمل صفات العقل والوعي. وليدلل على صحة رأيه يسوق العديد من الأمثلة والمعطيات التي تلقي الضوء على البعد التاريخي لتشكل الغرائز ووجودها عند الحيوانات والإنسان، ممّا اعتبر مادة جديدة لنشاط علماء النفس.

وبعد أن فرغ داروين من كتابه الأول "أصل الأنواع" انكب على جمع الأدلة والشواهد التي تسهم بنصيب وافر في البرهان على صحة نظريته. وقاده الاحتكام إليها ومقارنتها بعضها ببعض إلى الكشف عن الحركات التعبيرية التي ترافق الحالات الانفعالية عند الإنسان والحيوان. وهذا ما بسطه بأسلوب جذاب في كتابه "أصل الإنسان" الذي نشره عام 1871. وخلاصة ما توصل إليه هو أن التغيرات الخارجية التي تطرأ على العديد من أعضاء جسم الإنسان والحيوان، كحركات اليدين وتقلص عضلات الوجه وانبساطها واستدارة العينين وجحوظهما والتكشير عن الأسنان... الخ ذات مغزى عميق بالنسبة للتكيف مع الظروف البيئية المستجدة.

ويعالج داروين هذه المسألة في كتاب آخر بعنوان "التعبير عن الانفعالات

عند الإنسان والحيوانات"(1872م) بصورة أكثر تفصيلاً. فيرى أن التكشير عن الأسنان، مثلاً،(وهو ما نلاحظه عند كل من الإنسان والحيوان) يؤلف جزءاً من حالة التأهب للانقضاض والعراك. أي أنه عنصر من عناصر الاستجابة العدوانية أو الدفاعية على المؤثرات الخارجية.

وعلى أساس هذه الملاحظات والاستنتاجات يصوغ داروين فرضية حول نشوء الحركات التعبيرية بوصفها الوجه الظاهري للانفعالات التي يعتبرها أداة هامة من الأدوات التي يستجيب الكائن بها لمتطلبات الحياة. ولكن وجودها عند الإنسان الحالي في حالات الغضب والفرح والسخرية وغيرها لم يعد يحمل –في نظر داروين– نفس المغزى الحيوي كما كان الحال في العصور السحيقة. فهي، من هذه الزاوية، من رواسب الماضي التي لم تعد الآن تؤدي وظيفتها كمركب من مركبات السلوك. وحينما نصادفها لدى إنسان هذا العصر، فإنّما يحدث ذلك خارج وعيه ودون تدخلٍ من جانب إرادته.

لقد تحدث داروين ضمن سياق نظريته وفي العديد من المناسبات عن الوراثة وما تكتسبه من أهمية بالغة في عملية النشوء والارتقاء. وقصر هذه الأهمية في البداية على الجانب العضوي فقط. وافترض، بالنسبة للجانب الآخر، النفسي، أن الناس الأصحاء يتساوون في استعداداتهم النفسية. أما الفروق التي نلحظها فيما بينهم فهي –برأيه– نتيجة لاختلاف اهتماماتهم وتباين مواقفهم. وبعد إطلاعه على كتاب "عبقرية الوراثة" لقريبه غالتون، تراجع عن فرضيته هذه ليشدّد على دور الوراثة في تحديد الصفات والخصائص الجسمية والنفسية على حدّ سواء.

2-دراسة الشخصية والفروق الفردية.

من الموضوعات التي تناولها العلماء خلال القرن التاسع عشر تلك التي تتعلق بالصفات الجسمية والنفسية ودرجات تفاوتها عند البشر. فاختلاف الناس في طول القامة ولون الشعر والعينين والبشرة وحجم الجمجمة وغيرها من الخصائص الجسمية، وكذا تباينهم من حيث القدرات العقلية والدوافع والعواطف والإرادة وسواها من السمات النفسية استرعيا نظر الإنسان منذ القديم. ومع التطور خلال القرنين الماضيين على وجه التحديد أصبح هذا الاختلاف وذاك التباين بين الناس في أجسامهم ونفوسهم من المسائل الملحة التي تتوقف جملة من الإجراءات والتدابير في الميادين المذكورة على حلها. ويعتبر غالتون أحد

الرواد الذين سعوا إلى إيجاد معايير موضوعية تكون صالحة لتقــويم إمكانـــات الفرد وقدراته النفسية. ويجدر بنا قبل استعراض ما قدمه هذا العـــالم أن نـــشير إلى المحاولات التي سبقت محاولته.

ولعلّ أول ما يمكن قوله بصدد تلك المحاولات هو أنها كانت بحق خطـــوة على طريق البحث العلمي والنظرة الموضوعية للنفس الإنسانية؛ إذ بفضلها تـــم الانتقال في مجال تقويم إمكانات الإنسان وقياس مختلف الجوانب النفسية عنـــده من الحدس والتخمين إلى القياس الصحيح.

وتمثل الفيزيونوميا(علم الفراسة) التي ظهرت في ألمانيا وفرنـــسا خـــلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر أولى هذه المحاولات. فلقد أكد أصـــحاب هذه النزعة على وجود علاقة وثيقة بين ملامح وجه الإنسان وسلوكه. وهذا ما عبّر عنه لافاتير أحد مؤسسي الفيزيونوميا من خلال إرجاعه بعـــض صـــفات الشخصية إلى شكل الأنف وحجمه. فصاحب الأنف المستقيم والمعتدل يميل، في رأيه، إلى الدّعة وحب الآخرين. بينما يتسم صاحب الأنف المدبب والمعقـــوف بالقسوة والعدوانية.

وفي مطلع القرن التاسع عشر ظهر فـــي ألمانيـــا اتجـــاه آخـــر عـــرف بالفرينولوجيا PHRENOLOGIE(علم فراسة الدماغ). ويعتبر الطبيب وعالم التشريح النمساوي فرانز جوزيف جول(1758-1828م) وسبورز هـــايم مـــن أبرز ممثلي هذا الاتجاه. فقد بحث الرجلان عن الأساس الذي يمكـــن الاعتمـــاد عليه في تحديد الصفات النفسية للإنسان. ووجدا أنه يكمن في تركيب الجمجمـــة وليس في بنية الوجه وملامحه. فالنفس الإنسانية -عندهما- تتألف من 37 ملكة عقلية وانفعالية وتحتل كل ملكة منطقة معينة من اللحاء، يقابلهـــا جـــزء مـــن الجمجمة يدل سطحه على درجة نموها وتطورها.

ومن غير أن نخوض في تفصيلات هذه النظرية نعود فنؤكد مرة أخـــرى على أنها كانت محطة جديدة في مسار الفكر الإنساني المتصاعد، على الـــرغم من افتقادها إلى الطريقة العلمية وضعف الأدلة التي عرضها ممثلوهـــا. يقـــول فلوجل في هذا الصدد: "وكان يمكن أن يؤدي فشل الفرينولوجيـــا إذا تـــمّ إدراك ذلك في وقته إلى تقوية الاتجاه العام المنـــادي بإهمـــال أو عـــدم الثقـــة فـــي الفيزيولوجيا، ذلك الاتجاه الذي كان يميز قادة علم النفس المعاصرين. كما كـــان سيؤدي إلى تثبيط همة علماء الفسيولوجيا وإهمالهم توجيه جهودهم إلى دراســـة المخ. ولحسن الحظ لم يحدث شيء من ذلك، ويبدو أنه حوّل الأنظار عن التأمل

العقيم في بحث وسيلة أو مركز التفاعل بين الجسم والعقل إلى البحث الأكثر فائدة عن شكل ما من الارتباط السيكوفيزيقي"(1979، 34).

وبالإضافة إلى أن الفرينولوجيا وجهت أنظار علماء الفيزيولوجيا نحو دراسة الجملة العصبية المركزية بطرائق موضوعية، فإنَّ ثمة الكثير من الوقائع التي تحمل على الاعتقاد بأن فضلها لم يكن أقل في توجيه الاهتمام بالعلاقة بين الجانب المادي والجانب الروحي واعتبارها منطلقاً لدراسة شخصية الإنسان. وإذا لم يكن هذا الفضل ملموساً أو -كما أشار فلوجل- مباشراً، فإنه موجود على نحو ما. فقد ربط العالم الفرنسي لويس روستان(1824) صفات الشخصية بأجهزة مختلفة من الجسم، الأمر الذي قاده إلى القول بوجود أربعة أنماط للشخصية: الهضمي والعضلي والمخي والتنفسي. كما توصل العالم الإيطالي فيولا(1909) إلى أن التفاوت بين الأفراد يعود إلى تباين حجوم أجسامهم. فصاحب الجسم الصغير يتصف بخصائص نفسية تجعله يختلف عن صاحب الجسم المعتدل أو الكبير اللذين ينفرد كل منهما بصفات نفسية مميزة. وفيما بعد قام كل من كرتشمر في ألمانيا وشلدون في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير هذا الاتجاه مستخدمين وسائل وطرائق جديدة.

وفي الفترة التي شهدت ظهور الفرينولوجيا وانتشارها كان الفلكي الألماني ف. بيسيل BESSEL يراجع قضية فصل كينبروك عن عمله كفلكي في مرصد غرينيتش بحجة عدم انضباطه ودقته في العمل. وتوصل بيسيل في نهاية تحرياته إلى أن أسباب الأخطاء التي يرتكبها الفلكيون، أمثال كينبروك، لا ترجع إلى الإهمال وعدم الدقة، وإنما إلى وجود فروق في سرعة الاستجابة بين الناس.

إن هذه النتيجة تتضمن، بالإضافة إلى البعد السيكوفيزيولوجي، بعداً سيكولوجياً صرفاً، يتمثل في وجود فروق بين الناس من حيث قدراتهم النفسية البسيطة منها والمعقدة. وهذا ما أثار فيما بعد فضول الباحثين، ودفعهم إلى البحث عن تقنيات تتناسب مع طبيعة المشكلات المطروحة.

ومن جهة أخرى كان العالم الرياضي البلجيكي أدولف كيتيليه (1796-1874م) يتحقق من مبدأ لابلاس وغوس في التوزيع الطبيعي. فوجد هذا العالم أن قامات الناس تتوزع على نحو تتوضع معظمها في الوسط، وتقلّ الطويلة والقصيرة منها تدريجياً كلما ابتعدنا عنه باتجاه اليمين أو باتجاه اليسار لتتخذ شكل الهضبة أو الجرس. ولقد قام كيتيليه بتعميم هذه الملاحظة على

العديد من الظواهر العضوية والنفسية مؤكداً أنها تخضع في توزيعها وانتشارها بين الناس للمبدأ ذاته.

لقد لاقت هذه الآراء اهتماماً كبيراً من جانب العالم الإنكليـزي فرانـسيس غالتون(1820-1911). فعمل على الإفادة منها وتطويرها لدى دراسته للعديـد من مظاهر السلوك الإنساني.

نشر غالتون مجموعة من الكتب والمقالات بدأها بـ "عبقريـة الوراثـة" (1869) الذي خصصه لعرض أهم أفكاره وأسس نظريتـه. وجـاءت أعمالـه اللاحقة، ولا سيما "رجال العلم الإنكليز"(1874) و "مباحـث ملكـة الإنـسان وتطويرها"(1883) توضيحاً لهذه الأفكار وترسيخاً لتلك الأسس.

يؤكد غالتون أن الفروق الفردية في الذكاء العام والقدرات المعرفيـة بـين الناس تشكل سلماً ذا درجات متعددة. ويرجع توزع الناس حسب ذكائهم علـى درجات هذا السلم إلى عامل الوراثة. ولكي يبرهن على صحة هذه الفرضية قام بجمع كمية ضخمة من البيانات المتعلقة بتاريخ العائلات المشهورة في بريطانيا. وقد قادته معاينته لتلك البيانات إلى نتيجة مفادها أن الوراثة تلعب الدور الحاسم في تعيين مكونات العبقرية. وعلى هذا الأساس يقرر أن الآباء الأذكياء ينجبون أبناء أذكياء، وأنه لا مجال للحديث عن أي دور للبيئة أو المصادفة في وجـود أطفال أذكياء ينحدرون من أسر عادية أو ضعيفة الذكاء. فالوراثة هـي التـي تقرر مصائر البشر ومستقبلهم.

وإلى جانب ذلك أخضع غالتون العديد من الـصفات الجـسمية والنفـسية للدراسة التجريبية المقارنة(حدة السمع والبصر، سـرعة الاسـتجابة، التـذكر الصوري، الارتباط الحسي، طول القامة، وزن الجسم.. الخ)، مستخدماً في ذلك طريقة الروائز. وقد فسر وجود هذه الصفات التي تحدد -كما يقـول- طبيعـة السلوك في ضوء قانون الوراثة. كما مكنه التطبيق المتقـدم لـبعض المفـاهيم والقوانين الرياضية لدى تحليله للمعطيات من الكشف عن العلاقات الارتباطيـة بين الظواهر المدروسة. وقاده ذلك كله إلى الحكم بوجود تنظيم جسمي ونفـسي خاص بالفرد يجعله متميزاً عن غيره من الناس.

ومع الإشارة إلى التقريرية التي طبعت أفكار غـالتون بالطـابع الطبقـي والعنصري بهدف تكريس الواقع الاجتماعي، فقد كان لبحوثه وأساليبه المبتكرة دور لا يستهان به في ظهور عدد من ميادين علم النفس وتطور الدراسات فيها. وهذا ما يتجسد عبر ما جاء به تلاميذه وأتباعه فيما بعـد. حيـث قـام كـارل

بيرسون بتطوير تعاليمه، وخاصة في مجال البحث عن الأسباب المشتركة لتغير الصفات النفسية، وبالتالي وجود الفروق بين الناس. وقد اتبع بيرسون منهجاً طوره عالم النفس الإنكليزي تشارلز سبيرمان، وأطلق عليه اسم "التحليل العاملي".

3-دراسة الظواهر النفسية المرضية.

لم تكن الظواهر النفسية الشاذة والمرضية بعيدة عن دائرة اهتمام الإنسان عبر مراحل تاريخه الفكري، وإنما كانت واحدة من المشكلات التي دفعت الأفراد والجماعات إلى التفكير بها وتأمل أعراضها والتعرف على أسبابها. غير أن تصوراتهم عنها كانت، إلى عهد غير بعيد، أقرب إلى الأسطورة والخرافة. فقد اعتقد الناس في القرون الوسطى أن الحالات النفسية المرضية والاضطرابات العصبية التي تصيب الإنسان، إنما تحدث بفعل تملك الأرواح الشريرة أو الشياطين أو الجن وسواها من الكائنات غير المرئية للمصاب. لذا فإن وسائل العلاج من هذه الأعراض كانت ضرباً من ضروب السحر والشعوذة. فكان على هذه المظاهر النفسية المرضية أن تنتظر ابن رشد لكي يقدم تفسيراً علمياً لها ويصنف الكثير منها، وينصح بإقامة مراكز مخصصة للعناية بالمرضى العقليين والنفسيين ورعايتهم.

وفي ذلكم الوقت الذي طالب فيه ابن رشد بضرورة معاملة المرضى نفسياً على نحو تزول معه ظروف العسف والظلم والاضطهاد التي تحيق بهم عبر العصور التاريخية الطويلة، كان المسؤولون في المجتمعات الأوربية يأمرون بعزلهم وسجنهم وتعذيبهم. وعلى الرغم من الأصوات التي كانت ترتفع بشيء من الخوف والقلق على واقع هؤلاء المرضى ومستقبلهم، أمثال الطبيب الألماني يوهان وبير JOHANN WEYER في القرن السادس عشر، فقد ظل الاعتقاد بأن الأرواح الشريرة والشياطين هي علّة كافة الأمراض النفسية والعقلية سائداً حتى أواخر القرن الثامن عشر. حيث أقدم الطبيب الفرنسي فيليب بينيل PHILIPPE PINEL عام 1793 على تحطيم الأغلال التي كانت تكبل أيدي وأرجل مرضاه العقليين. ونادى بضرورة البحث عن أسباب الأمراض الذهانية في البنية البيولوجية والفيزيولوجية للمريض، وليس في القوى الغيبية والميتافيزيائية. وبهذا يكون بينيل أوّل من فسح المجال أمام الذهان ليأخذ مكانه ضمن اهتمامات الأطباء وعلماء الفيزيولوجيا وعلماء النفس فيما بعد.

عمل بينيل مديراً لمستشفى بيسيتر BICETRE ومستشفى سالبتريير SALPETRIERE للأمراض العقلية أعواماً طويلة. وقد ساعده ذلك في الوقوف على الكثير من أعراض الجنون، والتمييز بين العديد من حالاته ودرجاته، الأمر الذي حدا به للقيام بمحاولة لتبويبها وتصنيفها بصورة لم يعرف لها مثيل في دقتها وتفصيلاتها وتنظيمها من قبل. وجاء من بعده إسكيرول ليتابع الطريق الذي شقه أستاذه. ثم عرفت المستشفيات والعيادات الطبية الفرنسية على امتداد القرن التاسع عشر طائفة من الأطباء النفسيين والمهتمين بمشكلات الشذوذ والضعف العقلي.

ويعتبر ايتارد أول من اهتم بضعاف العقل وتربيتهم. وكان لآرائه صدى إيجابي في الأوساط العلمية في فرنسا وخارجها. وقد تسنى له عام 1798م أن يدرس حالة "طفل الآفيرون المتوحش" الذي عثر عليه صيادون وهو في الثامنة من العمر تقريباً. ولم يكن هذا الطفل ليعرف طريقه إلى المجتمع الإنساني قبل ذلك. وعاش سني حياته في حالة شبيهة بالحيوانية. وأول ما لاحظه ايتارد على هذا الطفل هو تخلفه العقلي الشديد. فراح يعمل بكثير من التفاؤل والأمل طيلة خمسة أعوام متتالية لتعويضه ما فاته أو فقده. ولكن النتائج كانت متواضعة للغاية ومخيبة للتفاؤل والأمل اللذين كانا يلازمانه طيلة سنوات عمله، فلم تظهر لدى الصبي أية قدرات ولم يتعلم شيئاً باستثناء اكتسابه لبعض المهارات التي تعينه في التلاؤم مع بيئته الجديدة.

انتقل الاهتمام بتربية ضعاف العقل إلى طبيب فرنسي آخر هو أ. سيغان (1812م–1880م) الذي كان تلميذاً لايتارد. وربما تكون قصة طفل الآفيرون وراء تلك الرغبة والميل اللذين كان سيغان يبديهما لمعرفة الأسباب التي تكمن وراء الضعف العقلي عند بعض الأفراد.

انطلق سيغان من فرضية مفادها أن التخلف العقلي في مستوى العته لا يحدث نتيجة اختلال أو نقص في الدماغ بقدر ما هو توقف في عملية النمو. وشرع في البحث عن الأدوات والوسائل التي يتحقق بفضلها من صحة هذه الفرضية. فوجد عبر العديد من الدراسات أن الإدراك الحسي يؤلف حجر الزاوية في تدارك النقص العقلي عند الأطفال. ولذا حرص على أن تستجيب وسائله وأدواته لمتطلبات تدريب أعضاء الحس عند المعتوهين.

ويسجل تاريخ الأمراض العقلية وتربية الأطفال المتخلفين عقلياً بعض النجاحات التي أحرزها سيغان في عمله، وهذا ما شجعه على إقامة مدرسة

للمعتوهين في باريس عام 1837م، وبقي يشتغل فيها حتى عام 1850م، حيث غادر فرنسا إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك شارك في تأسيس عدة مدارس ومراكز للمتخلفين عقلياً، وأسهم في نشاطها أيّما إسهام حتى وفاته.

لم يقتصر نشاط العلماء الفرنسيين على هذا الجانب من الحياة النفسية، وإنما شمل مختلف الاضطرابات والانحرافات السلوكية لدى الإنسان. والحقيقة التي يجمع عليها معظم مؤرخي علم النفس هي أن علم النفس المرضي مدين بنشأته وتطوره للفيلسوف الفرنسي تيودول ريبو (1839م-1916م).

وجه ريبو اهتمامه، بادئ ذي بدء، نحو واقع الدراسات النفسية ومستقبل علم النفس وعلاقته بالفلسفة والفيزيولوجيا والطب وغيرها من العلوم. وكرس عدداً من مؤلفاته الأولى لعرض آرائه في هذا الصدد. ومن أهم هذه المؤلفات "علم النفس الإنكليزي المعاصر"(1870) و "علم النفس الألماني المعاصر" (1879). ولكنه تحول فيما بعد إلى دراسة الحالات النفسية المرضية كالعواطف والإرادة والانفعالات، وبعض العمليات المعرفية كالذاكرة. وخصص لكل منها كتاباً من مثل "أمراض الذاكرة"(1881) و "أمراض الإرادة"(1883) و "أمراض الشخصية"(1885) و "علم نفس العواطف"(1896).

وفي عام 1885 تولى ريبو تدريس المنهج في علم النفس التجريبي في السوربون. وبعد ثلاثة أعوام فقط منح كرسي علم النفس التجريبي والمقارن في الكوليج دوفرانس. وهو الكرسي الذي استحدث مجدداً بفضل جهود إ. رينان. وقد بقي محتفظاً به حتى عام 1901 حيث تخلى عنه لجانيه أحد تلاميذه واستمر فيه هذا الأخير طيلة 35 عاماً.

رأى ريبو أن النفس البشرية تتألف من شبكة من العمليات التي يرتبط بعضها ببعض، بحيث تقوم المعقدة منها على أساس الأقل تعقيداً، وهذه تنشأ من البسيطة وهكذا. والغرائز -من وجهة نظره- هي القاعدة التي يقوم عليها البنيان النفسي بدءاً من الإدراكات حتى الذاكرة والإرادة والعواطف. وإذا كان الخط الذي ترسمه الوظائف النفسية عند الإنسان أثناء تشكلها ونموها خطاً تصاعدياً، فإن الأمراض التي تصيبها تتجه -باعتقاده- اتجاهاً عكسياً، من الأعلى إلى الأدنى. وهذا يعني أن منشأ الأمراض النفسية نفسي وليس عضوياً.

لقد جاءت نظرية ريبو في بنية الجهاز النفسي وأمراضه تعميماً لدراسات جمة في ميادين الطب والتشريح والفيزيولوجيا وعلم النفس. فهي، والحالة هذه، أقرب إلى الفرضية منها إلى البراهين والأحكام القائمة على التجربة والمعطيات

الميدانية. ولم يغب ذلك عن ذهن ريبو، وأحس بضرورة القيام بما من شأنه التدليل على صحتها. ولما لم تكن لديه قدرة الطبيب المتمرس القادر على معاينة أفكاره وتصوراته في الواقع، فقد حث تلاميذه كي يعدوا أنفسهم للاضطلاع بهذه المهمة.

وبينما كان ريبو داخل المكتبة منهمكاً في الإطلاع على التراث العلمي، مستغرقاً في تدوين المناسب والمفيد من الملاحظات والاقتباسات من منظور ثقافته الفلسفية، كان مواطنه شاركو يتابع التغيرات والتبدلات التي تطرأ على سلوك مرضاه في المستشفى السالبترييير الباريزي.

يعد جان مارتان شاركو(1825م –1893م) من أبرز أنصار الاتجاه العضوي في تفسير الاضطرابات النفسية، و أحد مؤسسي علم الأعصاب المعاصر. ولقد أولى في العقدين الأخيرين من حياته جل اهتمامه بمرض الهستيريا. وجهد في معالجة المصابين به مستخدماً طريقة التنويم المغناطيسي. ولهذه الطريقة قصة طويلة حققت عبر مراحلها المتعددة القليل من النجاح والكثير من الإخفاق. وهي تمتد بجذورها إلى النصف الثاني من القرن الثامن عشر، حيث كانت تعرف بالمسمرية نسبة إلى رجل ألماني اسمه فرانز انطون مسمر(1734م–1815م). وتعتمد هذه الطريقة، في جوهر الأمر، على الاستهواء أو الإيحاء الذي يستطيع الطبيب على أساسه تنويم المريض تنويماً اصطناعياً. وقد ادعى مسمر أن الاضطراب في سلوك الإنسان يحدث بسبب خلل في توزيع سائل حيواني مجهول أطلق عليه مصطلح "المغناطيسية الحيوانية". وزعم أن طريقته تساعد على إعادة هذا السائل إلى حالته الطبيعية. ومع أن مسمر حقق من خلال عروضه الناجحة بعض النتائج الإيجابية على صعيد استقطاب الكثير من المعجبين ولفت انتباه لفيف من العلماء والباحثين نحو ممارساته، إلا أنه أخفق في تقديم تفسير علمي لفرضيته وطريقته: وهذا ما أفقد عمله فيما بعد جاذبيته، وحمل الدوائر العلمية على اتهامه بالدجل والشعوذة.

وإذا كان ضوء التنويم المغناطيسي قد خبا في ألمانيا بوفاة مسمر، فإنه وجد بعد ذلك الكثير من الدعاة والأنصار في إنكلترا وفرنسا بشكل خاص. فقد عمل كلٌ من جيمس ايزويل وجون اليوتسون وجيمس بريد على نشر المسمرية واستخدامها في معالجة الأمراض العصبية ووسيلة تخدير في العمليات الجراحية. وبذل كل منهم جهوداً كبيرة في البحث عن ذلك التفسير العلمي المقنع الذي عجز مسمر عن الوصول إليه. وتذكر الأدبيات السيكولوجية أن

بريد توصل في ختام سلسلة من تطبيقات المسمرية على المرضى والأسوياء، وشملت، فيما شملته، أعضاء أسرته، إلى أن المسمرية هي نوع من النوم "يحدث عن طريق شل عمل العضلات الرافعة للجفون بسبب النشاط المستمر خلال الحملقة لفترة طويلة"(فلوجل، 1979، 75).

ولا نجافي الحقيقة التاريخية إذا قلنا أن التنويم المغناطيسي لم يتمكن من انتزاع اعتراف الأوساط العلمية به، إلا بفضل الجهود التي بذلها شاركو أحد أبرز القائلين بضرورة العودة إلى العوامل العضوية لدى تحليل الأمراض الهستيرية ومعالجة المصابين بها. فالاضطرابات العصبية والعضوية تؤدي إلى اختلال السلوك وفقدان التحكم بالأفعال والتصرفات عند الأفراد. وعند استخدامه التنويم المغناطيسي وقف على الكثير من أوجه التشابه بين سلوك المنوم بهذه الطريقة الاصطناعية وسلوك المريض بالهستيريا وقادته ملاحظته هذه إلى الاعتقاد بأن التنويم المغناطيسي ظاهرة مرضية، مثله مثل الهستيريا. فكلاهما ينشأ بفعل التغيرات العصبية.

وهكذا يلتقي شاركو مع ممثّلي الطب العقلي في ألمانيا خلال القرن التاسع عشر حول الأصول العضوية للأمراض النفسية. فقد ذهب كل من ولهلم غريزنغر واميل كريبليين إلى القول بأن الاضطرابات التي تصيب الجملة العصبية هي السبب في ظهور هذه الأمراض. وأن الأعراض المرضية العقلية لا تظهر نتيجة اختلال الجهاز النفسي أو بعض أجزائه، وإنما بسبب تلف في خلايا منطقة أو أكثر من مناطق المخ. وهي بذلك تشبه أمراض الجسم التي تنجم عن إصابة الأجهزة التي تؤدي وظائف عضوية حيوية، كجهاز دوران الدم والجهاز البولي والجهاز الهضمي... الخ. بيد أن غريز نغر وكريبلين لم يتسلحا بهذا الاعتقاد ليخطوا الخطوة الثانية الإيجابية والمنطقية ويجمعا من الواقع الأدلة على صحة فرضيتهما. ذلك لأنهما لم ينظرا إلى مستقبل الأمراض النفسية نظرة أمل وتفاؤل، وأوصدا الباب أمام كل إمكانية للشفاء منها.

وبينما كان شاركو يعلن نتائجه من مستشفى السالبترير، كان مواطناه الطبيبان هيبولايت برنهايم(1837م–1919م) وليبو يدرسان في مستشفى مدينة نانسي الفرنسية التغيرات التي يحدثها التنويم المغناطيسي لدى الإنسان المنوم. وتوصلا إلى استنتاج يعارض ما توصل إليه شاركو. فقد لاحظا أن بين الهستيريين والأسوياء الذين يمكن تنويمهم مغناطيسياً عاملاً مشتركاً يتمثل في استعداد كل منهما للإيحاء.

فالتنويم المغناطيسي، والحالة هذه، هو حالة نفسية يقف الإنسان خلالها حيال الأوامر والإشارات والأفكار موقفاً لا إرادياً، من غير أن يبدي أي اعتراض أو احتجاج. ولهذا اعتبره برنهايم وجماعته ظاهرة طبيعية خالية من كل ما هو عرض مرضي. ولعلنا نجد موقفاً قريباً من موقف مدرسة نانسي عند العالم الفرنسي جانيه.

كان بيير جانيه(1859م-1947م) يتمتع بثقافة فلسفية دأب على دعمها بدراسة الطب والفيزيولوجيا عملاً بنصيحة أستاذه ريبو وعمه الفيلسوف بول جانيه. ومع أنه درس الطب على يد شاركو، فقد ذهب في تأويل الأمراض النفسية مذهب ريبو. حيث نظر إلى حالة التنويم المغناطيسي على أنها ليست مما يمكن إرجاعه إلى تغيرات الجملة العصبية، وإنما هي شكل من أشكال النوم الاصطناعي الذي تصبح أفعال الشخص وتصرفاته أثناءه لا شعورية.

وعلاوة على ذلك تناول جانيه علاقة الجانب العقلي بالجانب الانفعالي وأثر انسجامهما وتكاملهما في الحياة النفسية. واعتقد بأن اضطراب هذه العلاقة يشكل العرض الجوهري للهستيريا. ولئن كان الجانبان يؤلفان لدى الإنسان السوي كلاً متكاملاً وثابتاً نسبياً، فإنهما في حالة الهستيريا يفتقران إلى مثل هذا التكامل وذاك الثبات. وهنا، في الحالة الأخيرة، تضعف(إن لم نقل تنعدم) وحدة الشخصية إلى درجة تنقسم فيها إلى بناءات منفصلة. وعندها يظهر لدى المريض(تبعاً لشدة المرض ودرجته) أكثر من "أنا" لا وجود لأي علاقة فيما بينها، الأمر الذي يحوّل علاقة الإنسان بمحيطه من علاقة منسجمة ومتوازنة إلى علاقة نزاعٍ وصراعٍ حادّين.

4-النشاط التربوي وآراء المربين السيكولوجية

قطعت التربية في أوربة حتى مطلع القرن التاسع عشر شوطاً لا بأس به. فقد انتشرت المؤسسات والمراكز التي تعنى بإعداد الأفراد إعداداً علمياً ونفسياً واجتماعياً وأخلاقياً ودينياً... الخ. وبالقدر الذي كان فيه ذلك انعكاساً للتطور العلمي والاجتماعي، فإنه يعد نتيجة لتطور الآراء حول علاقة المعلم بالمتعلم في شتى مستويات التعليم، ومحاولات الارتقاء بهذه العلاقة إلى الحدّ الذي يجعلها قادرة على ترجمة التصورات المتنامية التي تمس جوهر العملية التربوية والتعليمية في واقع ملموس. وبعبارة أوضح، فإنَّ النجاحات التي أحرزتها المجتمعات الأوربية في ميدان التربية والتعليم كانت في الكثير من

جوانبها وأدواتها، صدى لأفكار المعلمين والمربين ودعـواتهم إلـى ضـرورة الاهتمام بالإنسان وتربية حواسه وعقله، وتوجيه دوافعـه وانفعالاتـه باتبـاع أساليب حديثة، واعتماد مضامين تنأى بالنشاط التربوي عـن أسـلوب القـسوة والإكراه، وتدنو به من وقائع الحياة ومعطيات الفكر. وربمـا يكـون المربـي كومينسكي(كومينوس) خلال العصر الذي نتحدث عنه أول من سار فـي هـذا الاتجاه.

ربط جان اموس كومينسكي(1592–1670م) آراءه في التربيـة بأسـباب التقدم الذي تحقق في الميادين العلمية خلال القرن السابع عـشر. فجـاء فهمـه التربوي انعكاساً للمنهج الاستقرائي الذي أصبح الأداة الرئيسية لتناول الظواهر الطبيعية والاجتماعية في ذلك الزمان.

ومما ساعده في الوصول إلى ذلك رحلاته الكثيرة وطوافه الطويـل عبـر العديد من دول أوربة الغربية بشكل خاص، وإطلاعه عن كثـب علـى علـوم عصره، وإتقانه لعدد من اللغات الأجنبية، وإقامته لمجموعة من المـدارس فـي بوهيميا وبولونيا وغيرهما، وإشرافه المباشر على التعليم فيها.

استند كومينسكي في صياغة مواقفه التربوية بصورة إجمالية إلى تصوره للقدرات العقلية والمشاعر والانفعالات والعواطف على أنها تتكون وتنمو تحـت تأثير البيئة التي ينشأ الطفل فيها ويترعرع. ولذا نجده يـشجع علـى الاهتمـام بتربية الحواس وتدريبها منذ السنوات الأولى من حياة الفرد، باعتبارها مـصدر نشاطه العلمي والذهني والاجتماعي. وفي هذا يقول: "ومن الثابت أن لا شـيء في العقل لم يكن من قبل في الحس، الأمر الذي يجعلنا نضع بحق أسـاس كـل حكمة وكل بلاغة وكل عمل رشيد طيب، حين ندرّب الحواس بعناية علـى أن تدرك جيداً الفوارق بين الأشياء الطبيعية"(عبد الدائم، 1978، 319، 320).

ولكي نعد الجيل الناشئ إعداداً صحيحاً من جميع النواحي فإن كومينـسكي ينصح بإقامة المدارس التي تختص كل واحدة منها بمرحلة عمرية محدّدة، علـى أن يخطط المشرفون للنشاط التربوي فيها. فعليهم أن يضعوا المنـاهج والبـرامج الدراسية، وأن يحددوا محتوياتها والأساليب والأدوات التي يـستخدمونها آخـذين بعين الاعتبار أثناء ذلك كله الخصائص والسمات النفسية المتنامية لدى الدارسين.

بسط كومينسكي تعاليمه التربوية وآراءه في الإنـسان والمجتمـع عبـر مجموعة من المقالات والكتب، أهمها "فن التعليم العظيم" الذي كتبه بلغتـه الأم عام 1628م. ثم ترجمه إلى اللاتينية عام 1640م، و "العالم المحـسوس فـي

صور"(1658م) و "منهج اللغات الجديد" و "مدرسة الأمومة".

ولعلَّ أبرز ما يميز هذه التعاليم هو نزعة صاحبها الإنسانية والشعبية. فقد نادى كومينسكي بإعداد الأطفال للحياة العملية وفق بنية تعليمية تقترب إلى حد ما في حدودها ومراحلها من البنى التعليمية في القرن العشرين . ولم يقصر نداءه هذا على فئة اجتماعية دون فئة أخرى، بل عنى أبناء الفلاحين والحرفيين مثلما عنى أبناء الطبقة الإقطاعية والبرجوازية الصاعدة والنبلاء. فالتعليم -عنده- يجب أن يكون شعبياً، وعليه أن يقدم للأطفال دون تمييز أو تفريق معارف واحدة، ويكسبهم مهارات علمية ضرورية ومفيدة، ويغرس في نفوسهم الحبّ والخير.

وتجسّد هذه السمة الإنسانية والشعبية معتقدات كومينسكي السياسية وموقعه الاجتماعي. فهو ينحدر من أسرة كان ربُّها عضواً نشيطاً في جماعة الأخوان التشيك. وكان لنشاطه هذا أثر كبير في مستقبل أبنائه. فبعد أن أنهى كومينسكي دراسته الجامعية في ألمانيا عاد إلى وطنه مورافيا(تشيكوسلوفاكيا) ليصبح داعياً لهذه الجماعة الدينية، ثم رئيساً لها. وقد اضطر بسبب موقف السلطات وضغطها عليه إلى مغادرة البلاد في وقت مبكر من حياته العلمّية.

ولعلَّ الظروف الأسرية والاجتماعية والسياسية التي عاش في ظلها كومينسكي لم تكن أسوأ من تلك التي عرفها الفيلسوف جان جاك روسو(1712م-1778م). فقد عرف روسو في الكثير من مراحل حياته البؤس والعوز والشقاء، وهو الذي عاش عصر المخاضات الاجتماعية الكبرى والصعبة في أوربة عامة، وفي مجتمعه خاصة. وهذا ما ترك بالغ الأثر في بنائه النفسي واتجاهه الفكري، وجعله واحداً من أبرز مفكري عصره الذين مهدوا بنتاجهم الفكري والفنيّ والأدبي للإطاحة بالنظام الملكي والطبقة الإقطاعية الهرمة.

نشر روسو كتباً عديدة، منها "مناقشة حول نشأة اللا مساواة بين الناس وأساسها"(1755م) و "العقد الاجتماعي"(1762) و "إميل أو التربية"(1762م). ويعد "إميل أو التربية" أهم ما كتبه في ميدان التربية. وقد أراده أن يكون أضخم إنتاج في تاريخ الفكر التربوي. ومن يتتبّع حياة روسو، يمكنه أن يقف على المصادر الفعلية لمؤلفه التربوي. ويعرف أنه "... لم يكن نتيجة استقراء طويل وتجربة صبورة حقيقية، بل كان مؤلفاً وليد الوحي والإلهام ووليد ارتجال عبقري لامع"(عبد الدائم، 1978، 377). وهذا ما يميز روسو عن غيره من المربين السابقين أمثال كومينسكي ولوك وسواهما ممن عرفتنا مؤلفاتهم

بتجاربهم وخبراتهم الميدانية.

وإن الإطلاع على أعمال روسو الاجتماعية والسياسية تلقي –ولا شك– ضوءاً على الأسس التي ارتكز عليها في نظرته إلى جوهر العملية التربوية واتجاهها. فهو يرفض الأوضاع والعلائق الاجتماعية القائمة في مجتمعه، ويستنكر وجود الفوارق بين الناس من حيث حقوقهم وواجباتهم، وعدم مساواتهم أمام القانون وغير ذلك من النقائص والسلبيات والترهات التي حمل النظام الإقطاعي مسؤوليتها وتبعاتها بصورة مباشرة. وتبعاً لذلك فإنه يشن نقداً عنيفاً على التربية السائدة في مجتمعه، ويأخذ عليها، بالإضافة إلى طابعها الطبقي، عدم مراعاتها للخصائص النفسية التي تتسم بها كل مرحلة من المراحل العمرية، والفوارق الفردية بين الأطفال، وإهمالها لمتطلبات الحياة المستجدة، وإزاء هذا الوضع يحمل روسو نفسه مهمة وضع بديل أفضل. ولقد تمثل هذا البديل في نظريته المعروفة بالنظرية التطبيقية في التربية أو التربية الحرة.

بدأ روسو بصياغة نظريته على قاعدة نقده للتربية التقليدية التي تنظر إلى الطفل كرجل صغير. فقد اعتبر هذه النظرة خطأً منهجياً فادحاً تترتب عنه الأخطاء التي تمس الأساليب المتبعة في التعامل مع الأطفال. إن عالم الأطفال –عنده– يختلف اختلافاً جوهرياً عن عالم الكبار. وليس ثمة من الأسس والمسوغات للحديث عما هو عام أو مشترك بين قدرات الصغير وقدرات الكبير.

ويذهب روسو إلى القول بأن الأخطاء التي يرتكبها المربون والنتائج السلبية التي تقود إليها على صعيد الصفات النفسية للتلاميذ، ما هي إلا دليل على جهلهم بسلوك الطفل وعقله. ويقرر أن محاولاتنا لتجاوز هذا الجهل نحو معرفة صحيحة ودقيقة بواقع الطفولة ستقودنا مع مرور الوقت لا محالة للاعتراف بقصورنا وعجزنا عن بلوغ هذه الغاية. ذلك ما يعبر عنه في قوله: "نحن نجهل الطفولة الجهل كله، وكلما مشينا في الأفكار الخاطئة التي نملكها عنها ازداد ضلالنا. إنك ترى أكثرنا حكمة يتعلقون بما يهم البالغ معرفته ولا ينظرون فيما ينبغي أن يتعلمه الأطفال. فهم يبحثون دوماً لدى الطفل عن الراشد، دون أن يفكروا بما هو عليه قبل أن يصبح راشداً"(عبد الدايم، 1978، 379). ولكن روسو لا ينصح بإلقاء السلاح والاستسلام لهذه الحقيقة "المرة"، وإنما يقترح أن يترك الطفل وشأنه للطبيعة، لأنها –برأيه– هي الكفيلة بتطوير قدراته العقلية والجسدية في الاتجاه السليم، وهذه الطريقة مخرج النجاة من المأزق التربوي والخلقي الذي آلت إليه التصورات والممارسات الخاطئة. يقول

في مستهل "إميل أو التربية": "إن كل ما يخرج من بين يدي صانع الكون حسن، وكل شيء يفسد في أيدي الإنسان"(روسو، 1956، 17).

والتربية الطبيعية التي يقترحها روسو لا تعني الفوضى وعدم الالتزام بأي منهج أو ضابط. إنها -كما يبين مؤسسها- عكس ذلك، تهتدي بقوانين النمو الجسدي والعقلي والخلقي عند الطفل، وتساير سمات وخصائص أطوار نموه. وعلى أساس ذلك يقسم "روايته" إلى خمسة كتب، يعرض في الأول منها للقدرات الجسمية والحسية عند الطفل منذ الميلاد وحتى نهاية السنة الأولى من العمر، ويوضح دور التربية وأساليبها في تطوير قدرات هذا الطور. ويتابع في الكتاب الثاني مظاهر نمو أعضاء الجسم وأجزائه والإحساس والإدراك في الطور الثاني من مراحل الطفولة والتي تمتد من السنة الأولى حتى السنة الثانية عشرة. بينما يخصص الكتاب الثالث للحديث عن نشأة العقل عند أطفال الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة من العمر والتقنيات التربوية الواجب استخدامها لتطويره. ويتحدث في الكتاب الرابع عن التربية الخلقية من الخامسة عشرة حتى سن العشرين. أما الكتاب الخامس والأخير فيتعرض من خلاله للحديث عن المرأة والجوانب التي ينبغي على التربية الاهتمام بها عندها.

ومع أن في تناول آراء روسو التربوية وتحليلها الكثير من المتعة الفنية والفائدة العلمية، إلا أن المجال هنا لا يتسع لمثل هذا العمل، زيادة على أنه يبتعد بالنص عن مهمته الأساسية. ويبقى من الضروري أن نشير إلى الطابع الإنساني والديمقراطي لأفكار روسو، وما جسدته من حب عميق للطفولة يعبّر عنه بجلاء ووضوح حرصه الشديد على إبراز كافة جوانب شخصية الطفل بكل دقائقها وتفصيلاتها وسعيه الدؤوب لتطويرها على نحو متكامل ومنسجم.

وإلى جانب روسو برزت شخصيات كثيرة في فرنسا أمثال هيلفيتسي وغولباخ وديدرو وغيرهم. وقد لعب هؤلاء جميعاً، ولا سيما ديدرو، دوراً قيادياً في وضع المقدمات الفكرية للثورة البرجوازية الفرنسية.

تأثر دينيه ديدرو(1713م-1784م) بالمذهب الحسي الذي تزعمه جون لوك. ويتضح مدى هذا التأثير من خلال الأهمية الخاصة التي خلعها على الشروط البيئية التي تحيط بالإنسان والدور الكبير الذي تلعبه في تحديد وعيه وبنيته النفسية. غير أنه لم يذهب بعيداً إلى حد المبالغة في أهمية البيئة ودور المجتمع واعتبارهما العامل الوحيد في نشوء النفس وتطورها كما فعل هيلفيتسي. ففي الوقت الذي ينفي فيه هذا الأخير وجود أي قدرات أو تطورات

إنسانية موروثة، يعترف ديدرو بوجود بعض الفروق ذات المنشأ الطبيعي التي لا بد للتربية أن تأخذها بعين الاعتبار.

واعتراف ديدرو بفطرية بعض النواحي النفسية لدى الإنسان لم يدفعه إلى التقليل من شأن التربية. بل إنه يشدد على دورها الكبير في تكوين شخصية الإنسان. ومن هذا المنظور يطالب بإقامة نظام تربوي جديد قادر على الكشف عن عبقرية الشعب وقواه المبدعة.

وليس بعيداً عن فرنسا وعصر التنوير وربما بفعل انعكاسات هذا العصر وتأثيراته لمع اسم يوحنا هنريك بيستالوتزي(1746م-1827م) في عالم التربية. فقد كان هذا الرجل أحد الممثلين الأقوياء للاتجاه الديمقراطي في الفكر التربوي. ولأفكاره وأعماله يرجع الفضل في إثراء نشاط المعلمين والمربين على المستويين النظري والعملي، وتطويره في العديد من أقطار العالم.

كرس بيستالوتزي نشاطه في البحث عن أنجع السبل والأدوات من أجل رفعة الإنسان، وقضى حياته حاملاً هموم الارتقاء بمستوى الشعب والسمو بروحه. وأنفق جل وقته وجهده، وتحمل الصعوبات والكثير من البؤس والفاقة في سبيل الآخرين. والكلمات الموجزة التي كتبت على النصب التذكاري الذي أقامته له مقاطعة أرجوفيا تعبر أصدق تعبير عن كل ذلك: "هنا يرقد بيستالوتزي المولود في(زيوريخ) في الثاني عشر من كانون الأول عام 1746 والمتوفي في(بروغ) في السابع عشر من شباط عام 1827، منقذ الفقراء في(نويهوف) وواعظ الشعب في(ليونارد وجيرترود) وإيواء الأيتام في(ستانتز) ومؤسس مدرسة الشعب الجديدة في(برجدورف) و(مغشن بشزة) ومعلم الإنسانية في(أيفردون) الرجل المسيحي، المواطن. كان كل ما عمله للآخرين ولم يعمل شيئاً لنفسه، فليبارك اسمه"(عبد الدايم، 1978، 424).

خلّف بيستالوتزي عدداً من المؤلفات، أهمها "ليونارد وجيرترود" (1781-1787) و "كيف تعلم جيرترود أطفالها"(1801). وفيها يعرض آراءه في أساليب التعليم ومضمونه.

يبدو تأثر هذا المربي بآراء كومينسكي وروسو واضحاً من خلال كتابه "كتاب الأمهات" و "يوميات أب". ففي الكتاب الأول يبرز الفوائد التي يجنيها المعلم على صعيد إكساب الطفل المعلومات المتعلقة بالموضوعات الخارجية لدى عرضها بطريقة مشوقة وبصورة حسية مباشرة.

وهذا تأكيد على ما نصّ عليه كتاب كومينسكي "العالم المحسوس في

صور" ويتتبّع في كتابه الثاني التغيرات والتطورات التي كان يلاحظها على ابنه الوحيد "يعقوب" يومياً. ويجد القارئ الكثير من أوجه الشبه بين الأفعال والقدرات التي تتسم بها مراحل النمو عند كلّ من "يعقوب" و "إميل".

إن السبيل الأمثل للخلاص من واقع التخلف والتدني الذي يعيشه عامة الناس يكمن –باعتقاد بيستالوتزي– في التعليم المنظم والموجّه. ولكي يكون التعليم كذلك، عليه أن يُعنى في المقام الأول بالكشف عن المراحل الأساسية التي يوجه إليها، وأن يحدّد الخصائص والصفات التي تتصف بها كلّ واحدة من هذه المراحل. ولئن وضع بيستالوتزي القيام بذلك في أعلى سلم الأولويات، فلأنه كان يرى أن من غير المجدي أن يصاغ مضمون التعليم، وأن تحدّد أساليبه وأدواته دون مراعاة مستوى النمو الذي وصل إليه الدارسون. لذلك يمكن اعتبار بيستالوتزي أول من طرح السؤال عمّا ينبغي تقديمه للمتعلمين.

عمل بيستالوتزي الكثير من أجل حل هذه المعضلة التعليمية الهامة. وانطلاقاً من الدور الإيجابي الذي يلعبه التعليم في مستوى الإمكانات النفسية للإنسان، يقترح تدريس اللغة الأم والحساب والهندسة والجغرافيا في المرحلة الابتدائية، على أن يتم تحديد مقرراتها عبر سنوات المرحلة.

ومن ناحية أخرى طور بيستالوتزي مبدأ الحسية في التعليم بوصفه الطريق الذي يمّر عبره التمثّل الجيد للواقع الخارجي. ويؤكد في هذا السياق على لزوم اقتران التفكير بالإدراك الحسي، خاصة وأنّ الغاية الأساسية من التعليم تكمن، حسب ما يرى، في تكوين الفكر المنطقي وتطوره لدى التلاميذ. فلا غرو أن نجده يرفض أسلوب الحفظ الآلي للموضوعات، ويشدّد على توظيف كافة أعضاء الحس وتدريبها من أجل تكوين تصور كامل وجيد عنها.

ولقد وجدت تعاليم بيستالوتزي صدى إيجابياً وانتشاراً واسعاً في سويسرا وألمانيا بصورة خاصة. وسعى المهتمون بقضايا التربية والتعليم إلى الإفادة منها، بل وتطويرها والارتقاء بها إلى مستوى النظرية المتكاملة، بغية تطبيقها، ما أمكن، على جميع المؤسسات التربوية. ويعتبر فريدريك ويلهلم أوغست فرويل(1782–1852م) واحداً من أبرز المربين الذين اطلعوا عن كثب على نشاط بيستالوتزي وآرائه. فقد سافر أكثر من مرة إلى أيفردون، حيث كان يعمل بيستالوتزي، والتقاه هناك. ونشأت بينهما علاقة طيبة، كان لها أثر إيجابي في مضي فرويل قدماً في الاتجاه الجديد الذي انتهى به إلى تأسيس أول روضة للأطفال في العالم. كتب فرويل مؤلفات عدّة في التربية، منها "تربية الإنسان"

(1826) و "أغاني الأمهات"(1843). ولعلَّ محاولته لتحديد المبادئ النفسية التي ينبغي أن تُقام عليها التربية أهم ما تضمّنته هذه المؤلفات. وفي هذا الصدد يربط فرويل المادة التعليمية بالمستوى الانفعالي والذهني عند الطفل. ويجد أن هذا العمل هو الشرط الذي من شأنه أن يحول الموضوع إلى محور لنشاط التلاميذ الذاتي، ويؤدي إلى نموهم النفسي. ولذا فإنه يقترح تقديم عدد من الأدوات التعليمية "دائرة، مكعب، أسطوانة" كهدايا لأطفال الروضة، مبرزاً خصائصها التربوية المتعددة التي تطور إحساسهم ومداركهم، وتغني تصوراتهم ومعارفهم عن العالم الخارجي.

لم يكن فرويل وحده معجباً بآراء بيستالوتزي. كما أنه لم يكن أكثر حماساً من غيره لتوسيعها وتعميقها. فقد عرفت ألمانيا معجبين آخرين ومتحمسين كثيرين، من بينهم، بله وفي طليعتهم يوحنا فردريك هربارت(1776–1841). وإذا كان فرويل ومن قبله المربون الذين أتينا على ذكر مشاهيرهم، قد عنوا بالبحث عن أمثل الطرائق والأدوات التي يفتّح المربي بامتلاكها استعدادات الأطفال ويوجه ميولهم وتطور إمكاناتهم، فإن هربارت لم يكتف بمجرد الحديث عن الخصائص النفسية التي يجب أن تهتم بها التربية، وإنما أكد بصورة حاسمة على ضرورة الربط بين الممارسة التربوية وبين المعرفة بشؤون النفس. وانطلاقاً من هذا الميدان طفق هربارت يبحث في البيئة النفسية ويكشف عن قوانينها وآلياتها، مستعيناً بمعطيات الفكر الفلسفي والعلم الطبيعي التي عرفت مداً عظيماً وتقدماً كبيراً وقتذاك.

وحاول هربارت أيضاً أن يوفق بين الفكر الارتباطي ونظرية الملكات النفسية، وأن يؤلف منها نسيجاً نظرياً موحداً. وقد تجسد ذلك في بعض أعماله، مثل "كتاب تعليمي في علم النفس"(1816) و "علم النفس بوصفه علماً"(1824). ومن يطلع على هذين الكتابين، لا يجد عناء كبيراً في الكشف عن هذه الخلفية التي نظر هربارت منها إلى واقع علم النفس ومستقبله كفرع من فروع المعرفة الإنسانية. ومع أن بعض أعمال المفكرين الذين أتوا قبل هربارت تحمل عناوين قريبة، إلا أنها لم تلتزم بها إلى الحد الذي بلغه هربارت في هذين الكتابين.

ويتحدث بعض الباحثين والمؤرخين عن خروج هربارت عن التفسير الذي جاء به الارتباطيون للأفكار والتصورات والقوانين التي تخضع لها في علاقاتها بعضها ببعض. فبينما ينظر لوك وأتباعه إلى أن هذه الأفكار والتصورات ذات طبيعة تناقضية أو قطبية وأن ارتباطها يتم بشكل آلي، يجد هؤلاء المؤرخون أن

"أفكار وتصورات "هربارت تتكون بطريقة ديناميــة لتؤلــف مــضمون الــوعي أوالشعور.

ولعل نظرة هربارت إلى النفس كوحدة لا انفصال بين عناصرها وأطرافها هي التي أملت هذا الموقف الذي تميز به عن الارتباطيين. كمــا جعلتــه، مــن ناحية ثانية، يختلف مع أصحاب نظرية الملكات، وخاصة كريــستيان وولــف (1679-1754) وعمانويل كانت(1724-1804)، فقد وجد كــل مــن هــذين الفيلسوفين أن النفس الإنسانية تشتمل على عقــل وشــعور وإرادة، وإن العقــل يتألف من عدد من الملكات المستقلة، كالذاكرة والخيال والمحاكمــة والإدراك... الخ. والأفكار، في ضوء هذه النظرية، تؤلف قوام العقل المحــض، ولا يوجــد بينهما وبين المشاعر والإرادة أي شيء مشترك. بينما يرى هربــارت أن مــا يمكن قولــه عن الأفكار والترابطات القائمة بينها يصح، في ذات الوقت، علــى الانفعالات والعواطف والأفعال أو المواقف الإرادية.

والأفكار، في رأيه، إمــا أن تكــون منــسجمة ومتناغمــة، أو متنــافرة ومتصارعة. وهي، في الحالتين، تفضي إلى ظهور حالات شعورية متفاوتة من الناحية النوعية تبعاً لاتجاه هذه العلاقــة. فالحالــة الأولــى "انــسجام الأفكــار وتناغمها" تسبب في نشوء الانفعال الإيجابي، والحالة الثانيــة "تنــافر الأفكــار وصراعها" تؤدي إلى ظهور المواقف الانفعالية الــسلبية. ويــستخدم هربــارت مفهوم المدركات السابقة والمدركات الصغيرة الذي طرحه ليبنتز ليــشير إلــى التفاعل الدينامي النشط بين التطورات والأفكار السابقة والانطباعات الجديــدة. وقد حدث عبر هذا التفاعل صراع بين الأفكار تطرد بنتيجته القوية "الواضــحة" منها الضعيفة "الغامضة" إلى هامش الشعور، بل وإلى خارجــه تمامــاً لتحتــل الموقع المركزي فيه. على أن الأفكار المهزومة لا تستسلم نهائياً، وإنما تعــود إلى ساحة الصراع ثانية حالما تتوافر لها أسباب القوة بفضل مــا تقيمــه مــن تحالفات مع غيرها من الأفكار، أو بفعل ضعف ينتاب الأفكار المعارضة بعــد مضي بعض الوقت.

وهكذا يكون هربارت قد مهد السبيل أمام فرويد ليكشف عن الــلا شــعور وأهميته في سلوك الإنسان. ومهما يقال عن أوجه الاختلاف في نظرة كل منهما إلى هذا الجانب النفسي فإنها –لو سلمنا بها جميعاً– لا تعكس المسافة الزمنيــة التي تفصل بينهما بكل ما تحمله من تقدم معرفي فحسب، بل وتعكــس أيــضاً منطلقين مختلفين وهدفين متباعدين. فقد ركز فرويد على اللا شــعور ليبــرز

مقولة الدافعية، ويدلل على الأهمية الحيوية للدوافع "الجنس بصورة أساسية". في حين طرح هربارت هذا المفهوم في سياق صياغته لنظريته المعرفيـــة، ليؤكـــد على الدور الذي تلعبه الحالات الانفعالية في المعرفة، ويبرهن، بالتالي، علـــى العلاقة المتبادلة بين العقل والانفعال والإرادة.

لقد أقام هربارت مذهبه في التربية على هذه المبادئ السيكولوجية، وسعى، في ضوئها، إلى تعيين مواصفات التعليم من حيث موضوعاته وأساليبه وأدواته. فها هو ينصح بتقديم الموضوعات على نحو متسلسل، ينتظم جديدها وقديمها في علاقة يجري اكتشافها بفضل تحليل كل منها إلى عناصرها ثم إعادة تركيبها من جديد وصولاً إلى عملية التعميم.

* * *

إننا إذا كنا قد توقفنا قليلاً عند رواد الفكر التربوي الـــذين أولـــوا دراســـة الخصائص النفسية عند الطفل عناية كبيرة، وأكدوا على أهميـــة الـــربط بـــين العملية التربوية ونتائج تلك الدراسة، فلا يعني ذلك إغفـــال أو نـــسيان فـــضل الآخرين من المربين والمعلمين الذين كانت لأفكارهم وتجاربهم في تلك الحقبـــة أصداء إيجابية على مستوى تنامي الاهتمام بالنفس البشرية، أمثال ب. بازدوف وع. كانت ور. أوين و هـــ. سبنسر و أ. بين وغيرهم.

إن العرض التاريخي لحياة هؤلاء جميعاً وتتبع نشاطاتهم التربوية بصورة خاصة يساعدان، ولا شك، في إدراك حدود علاقاتهم بعضهم ببعض، وأثر كـــل منهم في الفكر العلمي التربوي. ويمكنّا ن، بالتالي، من رصد حركة هذا الفكـــر المتسارعة باتجاه الحصول على المزيد من المعـــارف والمعطيـــات المتـــصلة بموضوعه، أي بالإنسان، غير أن هذا المقام لا يتسع للقيام بهذه المهمـــة علـــى الوجه المطلوب. فهي تتطلب عملاً مستقلاً. لذا اقتصر سعينا على تقديم نمـــاذج معبرة عن أهم ملامح الفكر النفسي التي كان يفرزها منحى العمـــل التربـــوي المتصاعد خلال هذه الحقبة من الزمن فقط، دون التعرض إلى نقدها أو الإشارة إلى نقائصها وسلبياتها. ذلك لأن هدفنا الأساسي من وراء ذلك هو إبراز علاقة التربية بعلم النفس، ومدى مشاركة المربين في توفير الشروط اللازمة للبحـــث النفسي وربطه بالواقع.

■ ■

الفصل الرابع:

الدعوات المبكرة لاستقلال علم النفس

أو علم النفس الارتباطي

لقد فرغ القارئ لتوه من قراءة أهم الدراسات التربوية والفيزيولوجية والطبية والنشوئية التي هيأت الأجواء لنشأة علم النفس وظهوره كعلم مستقل. ولعله يستعد الآن للاطلاع على ما شهدته الفترة اللاحقة من نشاطات ومناقشات على الساحة السيكولوجية. وربما يكون مثل هذا التوقع مشروعاً ومنطقياً. ولكنه من المنطقي أيضاً أن تُخص التأثيرات الإيجابية الأخرى في الفكر والتوجه السيكولوجيين باهتمام مواز، ومن هذا المنطلق ارتأينا تخصيص هذا الفصل لتناول مواقف بعض فلاسفة القرن التاسع عشر الذين وجّهت أعمالهم اهتمام الباحثين نحو الظواهر النفسية وآليات نشوئها وتطورها، ودفعت بعض المؤرخين إلى اعتبارها مجتمعة المدرسة الأولى في علم النفس.

وفي ضوء ذلك يكتسي استعراض آراء الفلاسفة الارتباطيين خلال القرن التاسع عشر أهمية خاصة ليس على صعيد التأريخ لعلم النفس فحسب، وإنما على صعيد فهم العديد من نظرياته وتعاليم مدارسه أيضاً. وهذا ما يجده المرء لدى النظر في أصولها وخلفياتها الفلسفية. وسوف يلمس القارئ عبر الفصول القادمة بصمات هؤلاء الفلاسفة وآثار أعمالهم واضحة في جزء هام من الدراسات والبحوث التي أجراها الجيل الأول من علماء النفس على وجه الخصوص.

ومن المعروف أن الارتباطيين- القدماء منهم والمحدثين- ينطلقون من مفهوم الارتباط Association كمبدأ أساسي تخضع له كافة الظواهر النفسية

في نشأتها ونموها. وبالرغم من أن جون لوك هو الذي أكد ضرورة استعمال هذا المصطلح، إلا أنه لم يكن أول من حاول تفسير الواقعة النفسية بوساطته. فثمة إجماع بين مؤرخي الفكر الإنساني على أن أرسطو هو أول من طرح الارتباط في دراسة العمليات النفسية عامة، والتذكر خاصة. وقد ميز أرسطو ثلاثة أنواع من الارتباط: الارتباط بالتشابه، والارتباط بالتجاور أو الاقتران، والارتباط بالتناقض. وبين أرسطو ولوك عدد كبير من المفكرين الذين يمكن اعتبارهم ارتباطيين بدرجات متفاوتة ومنهم ابن سينا وابن رشد وديكارت وهوبز وسبينوزا. والجدير بالملاحظة هو أن الارتباطية عرفت تطوراً كبيراً خلال القرنين: الثامن عشر والتاسع عشر. ولم يكن هذا التطور وحيد الاتجاه. فقد وضع لوك- كما سبقت الإشارة- الأساس لظهور اتجاهين متعارضين تحت يافطة مذهب الارتباط. وأبرز من مثل الاتجاه الأول، بعد هارتلي وبريستلي وكوندياك، داروين وسيجينيف وبافلوف وثورندايك وغيرهم. في حين واصل جيمس ميل وجون ستيوارت ميل وبراون وبين وسبنسر السير في الاتجاه الثاني الذي رسمه بركلي وهيوم.

يرى ممثلو الاتجاه الأول أن النشاط النفسي برمته قائم على الارتباط الفيزيولوجي الذي يتجلى باتحاد المسالك العصبية التي تمر بها المثيرات الخارجية وما تحدثه هذه الأخيرة من الاهتزازات في الدماغ. فها هو هارتلي يقرر أن موضوعات العالم الخارجي تؤثر في الأجزاء الدقيقة من الأعصاب والمخ. وتتناسب هذه الحركات من حيث شدتها وترددها مع الإحساسات والمشاعر والأفكار. ويكفي أن تتكرر إحداها لكي تحدث الاهتزازات الأخرى المرتبطة بها في أجزاء أخرى من الجملة العصبية.

ويعتقد هارتلي أن العملية الذهنية تتكون عن طريق الإحساسات التي تستدعيها مثيرات الواقع الموضوعي. ولقد قاده هذا الاعتقاد إلى القول بأن فهم أفكارنا وعواطفنا يتوقف على تحسين الوسائل والأدوات المستخدمة في الدراسة الفيزيولوجية لقوانين الارتباط.

ثم جاء بريستلي ليكمل ما بدأه هارتلي، ويحاول تطوير نظريته في الاهتزازات ويمضي في تصوراته إلى حد نفي وجود أي فرق جوهري بين الظواهر النفسية والعمليات الفيزيولوجية.

وعلى النقيض من ذلك يجد الارتباطيون المثاليون أن التداعيات(الارتباطات) نوع من أنواع العلاقة القائمة بين الظواهر النفسية

الموجودة أصلاً في الوعي ذاته، ولا يحتاج إلى أي أساس عضوي لتشكلها. كما أنها تعتبر- بالنسبة لبركلي وهيوم- مبدأ لعمل الوعي وحركة الأفكار. فجميع تشكلات الوعي من أكثرها بساطة إلى أشدها تعقيداً، وكذلك موضوعات العالم الخارجي هي عبارة عن "حزم من الأفكار والتصورات" تؤلف بينها وتجمعها الارتباطات.

ويحذو توماس براون حذو بركلي وهيوم، فيعيد النشاط النفسي إلى الخبرة الداخلية للفرد. وهذه الخبرة تتسع وتتعمق بفضل قانون الارتباط. ولما كان براون شديد التحمس لتعاليم الدين، وأحد المتمسكين بالتقاليد القديمة والداعين إلى احترامها والعودة إليها، فإنه لم يخف ريبته في أن يكون بوسع الإنسان أن يكشف عن كنه النفس الإنسانية وأسرارها، وأن يقدم، بالتالي، تفسيرات كافية ومقنعة بصددها اعتماداً على مبدأ الارتباط وحده. ولهذا فإنه يعلن في مؤلفه "محاضرات في فلسفة العقل الإنساني"(1820) أن الروح هي الحقيقة الأزلية التي لا مناص من الاعتراف بوجودها كمبدأ عام، كلي، شامل يؤلف بين الخبرات الشعورية ويتحكم في ارتباطها وحركتها. وهذا يعني أن الأفكار والمشاعر لا ترتبط بعضها ببعض أو يستدعي بعضها بعضاً فقط، وإنما تتشابك وتتراكب أيضاً على نحوٍ يجعلها أقل طواعية للتحليل الميكانيكي المألوف.

وانطلاقاً من ذلك يبلور براون تفسيره لتداعي الأفكار وترابطها في مجموعة من القوانين التي عرضها بإيجاز في كتابه "تاريخ علم النفس الارتباطي". وتشمل هذه القوانين نشاط التذكّر والعوامل التي تؤثر فيه، إضافة إلى أنواع الخبرات والتجارب الحياتية عند الناس ودرجات تفاوتهم واختلافهم فيها.

ومع أن آراء براون أضافت الكثير من العناصر الجديدة إلى النظرية الارتباطية، إلا أنها لم تلق ما لقيته آراء جيمس ميل من ترحيب وعناية ومتابعة. وإلى ذلك يشير موقف بعض المؤرخين وحرصهم على إبراز فلسفة ميل والإشادة بجوانبها ومراحلها المختلفة وتأكيدهم على أن بفضلها بلغت الارتباطية الآلية ذروتها.

ينطلق جيمس ميل(1773-1836م) من أن الإحساس هو العنصر الأولي للأفكار والمشاعر. فالفكرة المعقدة تقوم على عدد من الأفكار الأقل تعقيداً وكل واحدة من هذه، بدورها، تتألف من أفكار بسيطة، وهكذا حتى نصل إلى الإحساس البسيط الذي لا يتجزأ. وعليه فإن بوسعنا أن نقف على بنية أفكارنا

وأصولها عن طريق تحليلها إلى عواملها(عناصرها) الأولية المتمثلة في الإحساسات. بيد أن الارتباط الحسي لا ينشأ كمحصلة لتأثيرات العالم الخارجي على العضوية، ورد فعل هذه العضوية بالكيفية التي تضمن بقاءها واستمرارها(إن لم نقل تأثيرها وتأكيد سيطرتها) بل تتم داخل الوعي بوصفها سبباً لتجلياته.

إن اختزال آليات الوعي واختصار عوامل نشأته وتطوره وإرجاع ذلك كله إلى الارتباطات الحسية الداخلية يحجب مظاهر هذا الوعي وتجلياته المختلفة عن بصيرة الباحث، وتضعف إمكانيته على التمييز بين المستوى الحسي وبين التصورات والأفكار في النفس الإنسانية. زد على ذلك أن هذا الموقف ينكر على العقل فاعليته المتمثلة في عمليات المقارنة والتحليل والتركيب والتعميم وما ينتج عنها من مفاهيم.

ومهما يكن الموقف من آراء ميل وتقويمها، فإنها احتلت حيزاً هاماً من انشغال المفكرين الذين عاصروه والباحثين السيكولوجيين الذين أتوا من بعده. فقد سعى كل من ابنه جون ستيوارت وبين وسبنسر لإغنائها وتطويرها في الاتجاه الذي ينسجم مع المعطيات والتطورات العلمية الجديدة. كما بنى عليها ثورندايك، فيما بعد، أهم جوانب نظريته في التعلم. بينما عارضها أصحاب المدرسة الغشتالتية معارضة شديدة.

وربما كان من المفيد أن نفتح قوسين هنا لنشير إلى أن مصطلح علم النفس الارتباطي يستخدم في أدبيات علم النفس بمعنيين: أولهما عام، يشمل كافة التعاليم والاتجاهات المتعددة، السيكولوجية منها والفلسفية، التي تركز على فكرة الارتباط بين الظواهر النفسية. فالاعتراف بواقع الارتباطات أو التداعيات في هذه الحالة هو المبدأ الذي يخول للباحث إدخال شتى النظريات في هذا العلم. أما المعنى الثاني فيقتصر على جملة الأفكار والتصورات السيكولوجية التي وضعها جون ستيوارت ميل وبين وسبنسر، ولاقت رواجاً كبيراً من لدن علماء النفس الأولين.

وفي ضوء هذه الملاحظة يصبح من الضروري التمييز بين تاريخ المذهب الارتباطي بدءاً من المحاولات الأولى حتى الاجتهادات الفيزيولوجية، ومن ثم السيكولوجية التي تناولت مسألة الارتباط واستندت إليها في تفسير تجليات النفس أو بعضها من جهة، وبين تاريخ علم النفس الارتباطي كنسق محدد من الآراء والأفكار السيكولوجية التي أقيمت على أساس الارتباط الشامل من جهة

ثانية. فبينما نجد أن هناك العشرات من المفكرين والعلماء ممن أسهموا في تطوير الفكر الارتباطي عبر التاريخ، لا نلقى إلا عدداً محدداً من المفكرين الانكليز الذين أسسوا علم النفس الارتباطي.

ينصح جون ستيوارت ميل(1806–1873م) بالعودة إلى أفكار بركلي المثالية لإقامة المذهب الارتباطي. ولا يختلف الكسندر بين(1818–1903م) وهربرت سبنسر(1820–1903م) عنه في جوهر الدعوة. ويعلن هؤلاء جميعاً فصل علم النفس عن الفلسفة انطلاقاً من أرضية علمية تجعل منه علماً ذا حدود وأبعاد واضحة، ويستخدم في الكشف عن مكوناتها وأسرارها تقنيات محددة. وقد بذلوا في هذا السبيل مساعي ضخمة، وحاولوا من خلالها وضع برنامج للنهوض بالعلم الجديد على أسس موضوعية وطرائق تجريبية لتمكينه من أن يستمد جوهره من العلوم الطبيعية التي أثبتت الحياة جدواها عبر النجاحات المتلاحقة التي أحرزتها. ولذا كان ديدنهم البحث عن تلك الأسس والطرائق، والعمل على اختبارها وتكييفها مع موضوعات العلم الجديد. إلا أن اهتمامهم بالجانب التقني وتأثرهم بالأساليب والطرائق التي يستخدمها علماء الطبيعة وسعيهم لإضفاء الصبغة العلمية على الدراسات النفسية المرجوة لم يواكبها أو يرافقها تغير في أفكارهم عن تلك الموضوعات. وبقيت تصوراتهم حول طبيعة النفس ونشاطها بمنأى عن تأثيرات هذا المنهج محتفظة بطابعها المثالي. فقد فصلوا بين الروح كجوهر مستقل وتجلياتها في الشعور. وأناطوا بالعلم الجديد مهمة وصف تلك التجليات دون التعرض لذلك الجوهر.

وفي ضوء ذلك يحاول ج.س. ميل أن يتجاوز المنطق السلوكي الذي فسر والده النفس بمقتضاه. ففي حين نظر ميل الأب إلى النسيج الفكري على أنه نتاج آلة تعمل وفق قوانين ميكانيكية، سجل ميل الابن تحفظه على هذا التفسير، واعتبر أن مثل هذه القوانين غير كافية لحل المسألة المطروحة. ووجد نفسه أمام مهمة البحث عن بدائل أكثر قدرة على أداء المهمة. وقاده أسلوبه في التفكير إلى اعتبار الصيغ المستخدمة في علم الكيمياء الناشئ مفتاح الحل الصحيح. ومن هذا المنطلق طرح مفهوم "الكيمياء العقلية" ليقدم من خلاله فهماً جديداً للأفكار المعقدة. ويتمثل هذا الفهم في أن الأفكار لا تتكون من التصورات، وإنها ليست مجرد حاصل جمع أو ائتلاف أفكار أبسط، وإنما هي شيء جديد ينتج عن اتحادها، ويختلف عن أي منها اختلاف المادة عن العناصر التي تدخل في تركيبها. يقول ج.س. ميل: "إن قوانين العقل تشبه أحياناً القوانين

الميكانيكية، ولكنها تشبه القوانين الكيميائية أحياناً أخرى. فعندما تعمل عدة انطباعات أو أفكار معاً في العقل، فإنه تحدث أحياناً عملية من نفس نوع عمليات الاتحاد الكيميائي"(فلوجل 1979، 58).

غير أن ميل لا يختلف مع والده حول أصول هذه العمليات. فهي- في رأيه- لا تحدث عبر التفاعل بين الإنسان ومحيطه، وإنما هي نتاج النشاط الروحي(الداخلي) للذات. ويترجم هذا الرأي موقف ميل الابن من علاقة الذات بالموضوع، والنفس بالواقع الخارجي. حيث أنه يستبعد وجود عالم موضوعي خارج الذات ويتميز عنها، وينظر إلى هذا العالم بوصفه بناء سيكولوجيا قائماً على أساس الثقة في إمكانية مجموعة معينة من الإحساسات، يعتبر تزامن حدوثها وتعاقبه شرطاً لازماً لنشوء العمليات النفسية الأرقى كالتذكر والتفكير.

وبصرف النظر عن اختلاف الزاوية التي تناول ج.س.ميل وأ.بين من خلالها الموضوع، فإنهما يقفان موقفاً متماثلاً في النتيجة. فقد عمل الاثنان لتحقيق غاية واحدة، متأثرين بالاكتشافات العلمية، الأول في ميدان الكيمياء، والثاني في ميدان وظائف الأعضاء.

لقد شدد بين على أهمية دراسة الجهاز العصبي عند الإنسان وتعيين الوظائف التي يقوم بها والحقيقة أنه لم يفعل ذلك بدافع التعرف على العمليات الفيزيولوجية باعتبارها بعداً أو أساساً مادياً للعمليات النفسية، بل كان، بالنسبة له، غاية بحد ذاته. فهو عندما يتحدث في مؤلفيه "الحواس والعقل"(1855) و"الانفعالات والإرادة"(1859) عن المخ والأعصاب والعضلات وما تقوم به من وظائف، لم يكن يقصد من وراء ذلك ربط هذا الجانب(الفيزيولوجي) بالجانب النفسي للإنسان بقدر ما كان يحرص على إقامة حاجز يفصل بين الجانبين، وتأكيد عدم وجود نقاط أو لحظات تضيق عندها المسافة الفاصلة بينهما لتفسح المجال أمام تقاطعهما أو حتى تقاربهما. وهذا الأمر لم يدعه بين في دائرة التخمين والشك، ولم يتركه لاستنتاجات القارئ، بل أنه لم يدخر وسعاً في إبرازه حينما طرح مفهوم "التوازي النفسي والفيزيولوجي" الذي لا يعني سوى شيء واحد، هو استقلال العضوية عن العقل وأن كلاً منهما يقوم بوظائفه بمعزل عن الآخر.

اشتغل بين في تدريس المنطق في جامعة ابردين. وبذل الكثير من الجهد كي يصبح أستاذاً لعلم النفس. ولكنه أخفق في تحقيق طموحه. ولكي يدلل على كفاءته في ميدان علم النفس ويعبر عن ميله نحوه ألف، بالإضافة إلى كتابيه

المذكورين، كتاباً آخر تحت عنوان "التربية كعلم". ويأخذ بين من خلال مؤلفه هذا على الفلاسفة والفيزيولوجيين بصورة خاصة مغالاتهم في تفسير العمليات العقلية ونظرتهم الخاطئة إلى أصولها وآليات نشوئها وتطورها. وبعد أن يبسط آراء العديد منهم يعقد مقارنة بينها ليصوغها، صياغة مبتكرة، ويضع تنظيماً جديداً لها يتحدد من خلاله موقفه المتميز. وخلاصة محاولته تتمثل في تقديم تفسيره المبسط لمستويات النشاط النفسي. حيث يجد أن هذا النشاط يبدأ بالحركات الخارجية مع الأشياء المادية وينتهي بالعمليات الذهنية الداخلية مروراً بالإحساسات والتصورات. وتتكون المستويات العليا من النفس، حسب اعتقاده، على قاعدة الارتباطات الأولية بين الاستجابات البسيطة التي يقوم بها الإنسان. فالإحساس اللمسي وما يحدثه على الصعيد الانفعالي من شعور بالرضا واللذة، مثلاً، هو الأساس في نشوء الحالات الانفعالية الإيجابية لدينا إزاء الآخرين والأشياء. وهنا يطرح أ. بين رأيه في الاستجابات الأولية أو "المحاولات والأخطاء" ويعتبرها مبدأً خاصاً تخضع له سلوكياتنا اليومية في تشكلها وتطورها. وتبعاً لذلك ينظر إلى التفكير على أنه اختيار لتركيب مضبوط من الكلمات يتم على نفس الأساس الذي يبنى عليه اختيار الحركات الضرورية لاكتساب المهارات. كتب أ. بين يقول: "تعتبر قاعدة(المحاولة والخطأ) الملاذ الرئيسي والنهائي في جميع العمليات الصعبة التي تتم من أجل الوصول إلى هدف أو قصد"(1868، 574).

إن طموحات أ. بين العريضة ومساعيه من أجل إقامة علم يعنى بدراسة الحياة العقلية وآراءه التي جمع في عرضها بين الوضوح والتسلسل والبساطة كانت هدفاً لحملات النقد والمعارضة مثلما كانت عامل حفز وتشجيع بعض العلماء البارزين على تأملها والكشف عما هو جديد فيها والإفادة منها في بناء فكره السيكولوجي.

وإذا كانت قوانين نيوتن قد انعكست على أفكار جيمس ميل وجون ستيوارت ميل والكسندر بين وأثرت في أفكارهم، فإن تطور المعرفة في ميدان علم الأحياء في أواسط القرن التاسع عشر أخذ يملي على الباحثين فهماً جديداً للعلاقة بين النفس والعضوية، الأمر الذي دفعهم نحو البحث عن الصلات والروابط القائمة بين علم النفس والبيولوجيا التطورية، وما فعله سبنسر يعتبر أولى المحاولات الجادة في هذا السبيل.

ترجع نزعة سبنسر التطورية واهتمامه بالظواهر النفسية وارتقائها إلى

اطلاعه المبكر على آراء مشاهير المختصين في علوم الأرض والأحياء. وحسب ما رواه المؤرخون فقد قرأ كتاب "الجيولوجيا" الضخم للعالم ليل وهو في التاسعة عشرة من العمر.

بسط سبنسر آراءه في مجموعة من المقالات والكتب التي يتصدرها كتابه "أسس علم النفس" ولقد جلبت له الطبعة الثانية من هذا الكتاب(1870-1872م) شهرة واسعة كمؤسس لعلم النفس.

ينظر واضع "الأسس" إلى التطور باعتباره مفهوماً عاماً وشاملاً لكافة الكائنات في الطبيعة، وينطبق على جميع مظاهر النمو ومستوياته، فهو، بالنسبة له: "تغير من حالة متجانسة غير محددة وغير متماسكة إلى حالة متمايزة، محددة ومتماسكة". وما يعنينا، هنا، ليس هذا القانون الشامل بحد ذاته، وإنما مرتسماته على السلوك بصورة عامة. ولتعيين هذه المرتسمات لجأ سبنسر إلى ربط مظاهر هذا السلوك بحقائق البيولوجيا التطورية، مما مكنه من وضع خطة لإعادة تنظيم علم النفس على أسس جديدة.

اعتمد سبنسر في وضع خطته على الأطر العامة للمذهب الارتباطي، مستعيناً بقانونها الأساسي في تفسير مختلف أنماط الحياة. ولما كانت الحياة، برأيه "عملية تكيف مستمرة للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية" فإنه ينبغي النظر إلى الشعور كمظهر معقد من مظاهرها في ضوء التكيف البيولوجي. فما يقال عن العالم العضوي يصح على النفس. والقوانين التي يخضع لها الأول أثناء تطوره هي نفس القوانين التي نفسر بها نشوء السلوك وارتقاءه. إذ ما الفائدة من الوظائف النفسية إن لم تكن سلاحاً أو أداة تساعد العضوية في صراعها من أجل البقاء؟ وبهذا السؤال الذي يطرحه سبنسر مستنكراً أي فصل بين ما هو عضوي وما هو نفسي يقدم تصوره الجديد لنشأة النفس وتجلياتها المتعددة. فهو يقرر أن ذلك يتم بفعل الاصطفاء الطبيعي كيما تستطيع العضوية من التكيف مع الوسط، والبقاء على قيد الحياة.

ومن زاوية المهمة الأساسية لجميع التطورات التي تشهدها العضوية وحصرها في التكيف نظر سبنسر إلى الوقائع النفسية في ارتباطها بالعلاقات القائمة في الوسط الخارجي وليس من خلال ارتباطها بالعمليات العصبية التي تتم داخل العضوية أثناء تفاعلها مع الخارج كما رأى بعض الارتباطيين. إن علم النفس، والحالة هذه "يتميز عن سواه من العلوم التي يقوم على أساسها في أن موضوعاته تشمل الظواهر الداخلية والظواهر الخارجية في آن معاً. فبينما

تعد الارتباطات بين الظواهر الداخلية مادة الفيزيولوجيا والارتباطات بين الظواهر الخارجية موضوعاً لعلوم أخرى، يكون موضوع علم النفس لا العلاقة بين الظواهر الداخلية، ولا العلاقة بين الظواهر الخارجية أيضاً، وإنما العلاقة بين هاتين العلاقتين"(Spenser ،1885 ،132).

وعلى هذا النحو يجد سبنسر أن الظواهر النفسية هي نتاج التفاعل، بل الصراع المستمر بين العضوية والبيئة، وهي حصيلة تكرار سلسلة من الاستجابات التي ترد بها الأجهزة أو الأدوات الداخلية على المثيرات الخارجية. وما دامت شروط التحدي موجودة وأسباب التهديد قائمة، فإن على الكائن الحي "الإنسان والحيوان" أن يكون بجسمه ونفسه مستعداً على الدوام لرد التحدي ودفع التهديد. وهذا يستلزم تطور الأجهزة العضوية والنفسية حسب ما يمليه قانون الاصطفاء الطبيعي. ويعرف سبنسر هذا على المستوى الفيزيولوجي بأنه التغيرات المتزامنة والمتعاقبة التي تطرأ على العلاقات العصبية. أما على المستوى السيكولوجي فهو المتغيرات المتعاقبة التي تحدث في الوعي. وينتقل سبنسر في تحليله لظواهر الوعي عند الإنسان وظروف نشأتها من التطور الفردي إلى التطور النوعي، محاولاً ربط السمات المعقدة والبسيطة التي يتسم بها سلوك الفرد بالتغيرات التي تطرأ على هذه الظواهر في مجرى حياته. ويخلص إلى القول بأن الخبرة التي يكتسبها تنتقل إلى أبنائه عن طريق الوراثة.

إن سبنسر، بتأكيده على أهمية العوامل الوراثية في انتقال الخصائص النفسية، ينحاز إلى معسكر أولئك الذين يرون في تاريخ السلالة مصدراً أساسياً لقدرات أفرادها والحكم على مستوى ذكائهم. وقد أعرب كثير من العلماء عن شكوكهم في إمكانية ميل الصفة التي يكتسبها الفرد إلى أن تصبح "ملكية فطرية للنوع كله". يقول فلوجل: "وباعتناق سبنسر لهذه الفكرة عرض نفسه للهجوم على أساس أنه قد غالى في تقدير ميل الصفات المكتسبة للانتقال، هذا إذا كانت تنقل على الإطلاق"(1979، 85).

ومهما يكن من أمر فإن أعمال الارتباطيين الانكليز في أواسط القرن التاسع عشر لعبت دوراً هاماً ليس في الإعلان عن ميلاد علم النفس فقط، بل وفي ظهور بعض التيارات والمدارس السيكولوجية أيضاً. وعلى ذلك تدلل الموضوعات التي عكفوا على دراستها، وكرسوا جهداً ووقتاً لها، وكذا وجهات نظرهم فيها والغايات التي سعوا لتحقيقها. فقد أولوا اهتماماً خاصاً– كما ذكر سابقاً– بمظاهر النفس ومعالجة القضايا المتعلقة بتشكلها وتطورها والتعرف

على القوانين التي تتحكم بها، وصولاً إلى وضع برنامج شامل لفصل علم النفس عن الفلسفة والعلوم الأخرى. كما تدلل عليه أصداء آرائهم ونتائج دراساتهم في جزء هام من تعاليم عدد من المشتغلين بعلم النفس والمهتمين بموضوعاته. وللمثال يمكن تناول تأثير مؤلفات ج. س. ميل، وخاصة "المنطق"(1843) على الألماني هيلمهولتز والروسي سيجينيف. ففكرة "الاستنتاج اللاشعوري" التي قال بها هيلمهولتز واتخذ منها سيجينيف، فيما بعد، منطلقاً في كتابه(عناصر الفكر) ولدت تحت تأثير التصور الذي قدمه ميل حول النشاط المعرفي للعقل. إن قانون تداعي الأفكار- حسب هذا التصور- لم يعد بمقدوره إعطاء تفسير صحيح للمستويات الراقية من النفس الإنسانية، مثلما تفعله البنيات المنطقية، وهذا يعني أن ميل أصبح ينظر إلى نظام الأفكار وعلاقاتها من خلال قوانين المنطق التي هي- باعتقاده- الجهاز الذي ينظمها ويضبط إيقاعها وتواترها.

وعندما يضع ميل المنطق في خدمة علم النفس، فإنه يثير من جديد مسألة مصدر الوعي الذاتي للفرد. ولدى فحصه لهذه المسألة نجده يرفض الأحكام القبلية ويقرر أن تكون التجربة هي المصدر الوحيد للوعي وأن يكون العلم الجديد الذي يتخذ من مستويات النفس وجوانبها المتعددة مادة له علماً تجريبياً. وهذه واحدة من النقاط التي اعتمد عليها فوندت وبدأ بها مشروعه الكبير.

وثمة مثال آخر لا يقل حسية ووضوحاً عن المثال الأول. ويتمثل في مبدأ "المحاولة والخطأ" الذي وضعه بين ليفسر على أساسه ظهور السلوك الإنساني والحيواني، وأثره الواضح في نظرية داروين حول "الاصطفاء الطبيعي"، وبعدها(وقد يكون عبرها) في نظرية عالم النفس الأمريكي ثورندايك.

ومن جهة أخرى يبرز فضل تعاليم سبنسر من خلال التأكيد على القانون العام الذي يشمل الظواهر العضوية والاجتماعية والنفسية، والإشارة إلى ما تحمله مقارنة الإنسان بالحيوان، من حيث بنية كل منهما ووظائفها، من فوائد على صعيد نشأة علم النفس وتطوره.

■ ■

الفصل الخامس:
استقلال علم النفس

بينما كان الأطباء وعلماء الفيزيولوجيا والفلاسفة والمربون الأوربيون في النصف الأول من القرن التاسع عشر يقتربون من مظاهر النفس، ويلحون على دراستها وضبط قوانين حركتها نشر الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت (1798-1857م) "محاضرات في الفلسفة الوضعية" عام 1830. وقد لاقت هذه المحاضرات صدى إيجابياً واسعاً لدى الأوساط العلمية في أوربة، ومن ثم في الولايات المتحدة الأمريكية. وما يهمنا من هذه المحاضرات، في هذا المقام، هو موقف كونت من الجدل الذي كان يدور آنذاك حول علم النفس ومكانته.

يقدم صاحب "المحاضرات" عرضاً شاملاً ومفصلاً عن تاريخ العلوم عبر مراحل المعرفة الإنسانية. وانطلاقاً من الأسس والمبادئ الفلسفية يحدد موقع هذه العلوم وعلاقتها بعضها ببعض ودورها في تلك المعرفة من خلال التعريف بها وإبراز مادة كل واحد منها والمنهج الذي يستخدمه. وفي هذا السياق يقف مطولاً عند الظواهر الاجتماعية والوقائع النفسية باعتبارها موضوعاً لعلم الاجتماع وعلم النفس. ولكنه يلاحظ أن موضوعات علم النفس لا يمكن دراستها إلا عن طريق الاستبطان أو الملاحظة الذاتية بسبب الطبيعة الخاصة التي تميزها من سواها مما يندرج ضمن اهتمامات العلوم الأخرى. وهذا ما حمله إلى اتخاذ موقف معارض من الدعوات الرامية إلى قيام علم النفس وانفصاله عن الفلسفة والعلوم الأخرى. فهو يقرر عدم صلاحية منهج الاستبطان؛ لأنه من غير الممكن- في رأيه- أن يكون الفرد باحثاً وموضوعاً للدراسة في وقت واحد. ويتساءل عما إذا كان بوسع أحدنا أن يفكر في موضوع ما، ويلاحظ في ذات الوقت الكيفية التي يتم بها نشاطه الذهني، أو أن يتابع التغيرات والتبدلات

التي تنتابه في حالات الانفعال. وما دام هذا العلم لا يملك سوى هذه الأداة الخاطئة، فقد اعترض كونت على استقلاله، واقترح أن توكل مهمة البحث في الوقائع النفسية إلى علم الاجتماع والفيزيولوجيا.

وعندما أعلن ميل الابن وبين وسبنسر برنامجهم لإقامة علم النفس كعلم مستقل عن الفلسفة كان شعارهم البحث عن طرائق تجريبية مناسبة تعتمد في أسسها على العلوم الطبيعية. بيد أن شعارهم هذا بقي مجرد كلام، ولم يغير من مواقع أصحابه المثالية شيئاً. فقد ذهبوا إلى القول بأن الاعتماد على العلوم الطبيعية في إقامة العلم الجديد هو من بين الأفكار التي تضمنتها مبادئ الفلسفة الوضعية. وفي هذا قد يجد البعض لوناً من التناقض مع ما قيل منذ قليل حول موقف زعيم هذه الفلسفة من علم النفس. إذ كيف يمكن الجمع أو التوفيق بين نظرية كونت التي لم يجد علم النفس مكاناً له فيها من جهة، ونظرية الارتباطيين الذين دعوا إلى استقلال علم النفس من جهة ثانية؟

وبصرف النظر عن دوافع هذا التساؤل، فإنه يعكس نظرة تعتمد على الشكل أو المظهر الخارجي في الحكم على الأشياء والأفكار. والواقع أن الخلاف بين كونت والارتباطيين ليس خلافاً مبدئياً حول المنطلقات والغايات، بقدر ما هو خلاف حول وسيلة من عديد الوسائل التي حاول الطرفان بها التأكيد على صحة هذه المنطلقات، والوصول إلى تلك الغايات. وتدلل أعمال الارتباطيين في هذا الشأن على اتفاقهم مع كونت في نظرته إلى مناهج العلوم وموضوعاتها. وما تشديدهم على استقلال علم النفس إلا لاعتقادهم بأن هذا العلم هو وحده القادر على منح المذهب الوضعي المزيد من المصداقية بعد أن يصبح أساس العلوم الوضعية. فقد أعلنوا أن اهتمام السيكولوجي يجب أن يكون منصباً نحو دراسة مظاهر الوعي وأشكاله، وليس على جوهره. ولذا تراهم يتحدثون عن "علم نفس دون روح" تأكيداً منهم على وجود الروح كجوهر مستقل بعيد عن متناول البحث العلمي([*]).

ولم يكن الحوار حول موضوع علم النفس ومنهجه مقتصراً على الفلاسفة الارتباطيين ومؤسس المذهب الوضعي فقط، بل شارك فيه العديد من الباحثين والمفكرين، واستأثر بجانب كبير من اهتمامهم. فبعد ظهور "محاضرات" كونت بأربعة أعوام طالع فيبر الأوساط العلمية بكتابه الأول "حول اللمس"، الذي

[*] – *راجع هربرت سبنسر، حول أسباب خلافي مع أوغست كونت. وكذلك ج. س. ميل، أوغست كونت والمذهب الوضعي في كتاب "أوغست كونت والمذهب الوضعي"، موسكو، 1897.*

حملت محتوياته الرد المباشر على محاولة كونت قطع الطريق أمام استقلال علم النفس بحجة أنه لا يملك سوى منهج الاستبطان الذاتي الخاطئ. فقد درس فيبر اللمس كواقعة نفسية بطريقة علمية تجريبية، مدللاً بذلك على إمكانية دراسة الظواهر النفسية وقياسها عبر علاقتها بالظواهر الخارجية.

ولئن كان العمل الذي قام به فيبر وغيره أمثال هيلمهولتز ودوندرس لمصلحة المنهج التجريبي في علم النفس مشاركة غير مباشرة في الجدل القائم بين أنصار قيام هذا العلم وخصومه، فإن ما جاء به هربارت يجعله طرفاً فاعلاً في حلبة هذا الجدل. فقد قدم هربارت الكثير من أجل علم النفس. وكان لجهده أثر كبير في اتجاه معاصريه وأتباعه وقرائه من بعده داخل ألمانيا وخارجها. ففي النمسا اهتم فولكمان بموضوع الإدراك الحسي، ونشر عام 1856 كتابه "في علم النفس الهربارتي". وبعد بضع سنوات وضع ليندنر، أحد أصدقاء فولكمان، كتاباً في علم النفس العملي استخدم فيه منهج هربارت.

وفي ألمانيا تبنى موريتس دروبيش أفكار هربارت، وقام بتطويرها في ضوء المعطيات العلمية الجديدة، ودعا إليها في جامعة لايبزيغ بصورة خاصة. كما كان وراء جمع صاحبه هارتنشتين لأعمال هربارت ونشرها في عشرة أجزاء. وربما يتجلى أثر هربارت على نحو واضح في أعمال فوندت الذي عمل الكثير من أجل استقلال علم النفس.

بدأ ولهلم فوندت(1832–1920م) حياته العلمية كطبيب ثم كاختصاصي في الفيزيولوجيا. فبعد أن أنهى دراسته الثانوية التحق بكلية الطب في مدينة توبنهاين، ثم في هيدلبرغ. وبعد تخرجه رفض العمل كطبيب متمرن، وانتقل إلى برلين حيث تعرف فيها على يوهان موللر. ولكنه لم يقم هناك طويلاً، وآثر العودة إلى هيدلبرغ لينال شهادة الدكتوراه عام 1856 من جامعتها، ويمارس مهنة التدريس فيها كمساعد لهيلمهولتز. وبقي كذلك حتى عام 1871، حيث رقي إلى رتبة أستاذ. وفي عام 1874 سافر إلى زيوريخ ليدرس الفلسفة عاماً واحداً فضل الانتقال بعده إلى جامعة لايبزيغ. وظل هناك يشغل كرسي الفلسفة طيلة 45 عاماً.

إن تنقل فوندت عبر العديد من المدن الألمانية مكّنه من التعرف على الكثير من مشاهير العلماء والاطلاع عن كثب على أعمالهم. فقد تعرف على نظرية هربارت وموقفه من علم النفس ومنهجه، وبدرجة أكبر على بحوث موللر وهيلمهولتز، ولا سيما ما يتعلق منها بعمليات الحس والإدراك. وحفزه

ذلك كله إلى التقرب أكثر من هذه الموضوعات والاهتمام بها لتكون في وقت لاحق النقاط التي بدأ يرسم منها خطوط نشاطه العلمي. وهذا ما تؤكده أعماله المبكرة التي افتتحها بكتابه "بحث حول الحركات العضلية"(1858) ثم "بحوث في نظرية الإدراك الحسي"(1858-1862)، فمحاضراته في علم النفس الفيزيولوجي التي كان قد بدأ بإلقائها في جامعة هيدلبرغ، ونشرها عام 1862 تحت عنوان "علم النفس من وجهة نظر العلم الطبيعي"، وتصميمه أول جهاز لدراسة العمليات الحسية، ومحاضراته "في النفس عند الإنسان والحيوانات" التي تضمنت برنامجه الطموح لإقامة علم النفس التجريبي وعلم النفس الثقافي. وقد كرّس فوندت جهده فيما بعد من أجل تنفيذ هذا البرنامج.

ويمكن للمتتبع أن يميز في نشاط فوندت العلمي مرحلتين، استمرت الأولى منهما حتى بداية العقد الأخير من القرن التاسع عشر. واتسمت بالطابع التجريبي. بينما غطّت الثانية بقية سني حياته. واهتم خلالها بالفلسفة والأنتروبولوجيا.

ولعل أهم ما قدمه فوندت في المرحلة الأولى هو كتابه "مبادئ علم النفس الفيزيولوجي" الذي نشره عام 1874، وتأسيسه لأول مخبر سيكولوجي عام 1879، تحول بعد فترة قصيرة إلى معهد زاره ودرس فيه العديد من رواد علم النفس في العالم. فمن الأمريكيين قصده- حسب ما ورد في كتاب بورينغ- ستانلي هول وكاتل وولف وبيس وسكريبتشر وآنجل وويتمر ووارن وباتريك وستراتون وجود وتوني. ومن الأوربيين كريبلين ومونستربرغ وستورنغ وكيرشمان وليهمان وكولبه وميومان ومارب وكيسيوف وليبنر وكروجر وميركل ولانج ومارتيوس(ألمانيا)، وميشوت(بلجيكا)، وهيفيننغ(الدانمارك) وبوردون(فرنسا)، وتيتشنر وسبيرمان(انكلترا)، وبختيرف وجيلبانوف(روسيا). ومن اليابان مادوموتو.

ولقد تركزت البحوث التجريبية في المخبر على محاور ثلاثة: أ-دراسة الحس والإدراك البصري واللمسي والسمعي، ب-السيكوفيزياء، ج-دراسة زمن الرجع. ولكي يتسنى نشر نتائج هذه البحوث أسس فوندت مجلة "الدراسات الفلسفية" عام 1881.

ومن المعلوام أن مفهوم "الفسيفساء الحسية" كان واحداً من منجزات فيزيولوجيا أعضاء الحس في تلك الفترة من التطور العلمي. وكانت الإحساسات والإدراكات وزمن الرجع والشعور أو الوعي مفردات المهتمين بدراسة الجانب

النفسي من شخصية الإنسان، حيث عكسوا من خلالها ذلك المفهوم. ولقد وجد فوندت في "الفسيفساء" المادة التي يتوجب على علم النفس التعامل معها والتعرف على عناصرها وتعيين مواقعها وعلاقاتها بعضها ببعض. وعلى هذا الأساس مضى في طريق هيلمهولتز ودونديرس وفخنر في دراسة الحواس وردود الأفعال والفواصل الزمنية بين المثيرات والاستجابات. بيد أنه نظر إلى هذه الوقائع من زاوية أخرى. فبينما شدّد هؤلاء على العلاقة الموضوعية بين المثير الخارجي ورد الفعل، وأكدوا الحتمية الفيزيائية ودور العوامل الخارجية في ولادة الحس والحركة، ذهب فوندت إلى وضع كل منهما(المثير ورد الفعل) على النقيض من الآخر انطلاقاً من الفارق الجوهري بين الروح والجسد، والنفس والعضوية. وهذا ما يجعل علم النفس متميزاً عن العلوم الطبيعية والاجتماعية، ويعطيه الحق في الاستقلال.

إن علم النفس، في رأي فوندت، يجب أن يدرس الخبرة الداخلية المباشرة للفرد. وقد حدد الخبرة على هذا النحو، وألحق بها تلك الصفات كي يكسبها خصوصية تميزها، بل وتفصلها عن خبرة الفرد الخارجية.

أما كيفية دراسة هذا الموضوع فقد وجد فوندت أن خصوصيته تفرض على الباحث التخلي عن التقنيات التي تستخدم في دراسة البنية العضوية للكائن الحي وعلاقاته مع المحيط، والبحث عن منهج جديد يتناسب مع طبيعته ويراعي خصوصيته. وفي هذا الصدد يشير في كتابه "بحوث في نظرية الإدراك الحسي" إلى أهمية التجربة ودراسة التاريخ الطبيعي للبشر كمنهجين علميين يصلحان لدراسة الإنسان من الناحية البيولوجية.

ومع أنه يذكر بدور هربارت الإيجابي في معالجة علم النفس بوصفه علم الظواهر النفسية، وبإلحاحه على إدخال التجربة كطريقة من شأنها إضفاء العلمية والموضوعية على البحوث النفسية، إلا أنه رفض العمل بنصيحته وأعرض عنها مدعياً أن التجربة، كالدراسة الانتروبولوجية، لا تحمل نفس الأهمية العلمية لدى استخدامها في دراسة الجوانب الشعورية المعقدة، ولا تحتل موقعاً يذكر في المعرفة النفسية. ولذا يقترح الاستبطان وينصح بضرورة أن يصبح المنهج الذي يبدأ به علم النفس.

وبعد أن أجرى فوندت سلسلة من التجارب المخبرية مستخدماً طريقة الاستبطان اعترضته صعوبات كثيرة بسبب تفاوت قدرة المفحوصين على التعبير عما يدور في داخلهم. وقد اضطره ذلك إلى إدخال عملية تدريب

مفحوصيه على ما ينبغي أن يفعلوه أثناء مراقبتهم لنشاطهم النفسي(الداخلي) ونقل إحساساتهم إلى الباحث عن طريق الكلام. وعلى الرغم من ذلك فإن الحقيقة التي وقف عليها العديد من العلماء هي أن النتائج التي انتهى إليها فوندت وتلاميذه من خلال تجاربهم التي استمرت سنين طويلة لم تكن موضوعية بالقدر الذي يحمل الباحث على الثقة بها والاطمئنان إليها.

وقد يبدو الكلام عن تطوير فوندت للاستبطان التقليدي في الاتجاه الذي يتناسب مع تقنيات المخابر الحديثة متناقضاً وغير معقول، وأنه لا يخلو من اتهام فوندت والتجني عليه، وربما يعترض البعض على ذلك بسؤال يستهجن الجمع أو التوفيق بين الحديث عن بناء فوندت لأول مخبر نفسي وتجهيزه بالعتاد اللازم من ناحية، وتبنيه لمنهج الاستبطان المعدل من ناحية ثانية. ويمكن أن يطرح الاحتجاج بالصيغة المباشرة التالية: إذا كان القول بأن فوندت قد اختار الاستبطان منهجاً في بحثه النفسي صحيحاً، فكيف تفسر إقامته لمخبر مجهز مع ما يعنيه ذلك من نشاط علمي تجريبي؟

إن حدَّة لهجة هذا الاحتجاج تخف وتلين كثيراً، ويتراجع صاحبه الموضوعي عند إدراكه للنزعة التوفيقية التي اتسمت بها مواقف فوندت. فالتوجه العلمي الطبيعي العام لعلم النفس آنذاك، والذي لم يخف فوندت تأثره به في بداية عهده دفعه إلى إنشاء مخبره وتزويده إياه بالأجهزة والأدوات اللازمة على غرار ما هو قائم في مخابر العلوم الطبيعية والفيزيولوجيا، الأمر الذي ترك بصماته على مسيرة علم النفس فيما بعد. ويضاف إلى هذا أنه خطا خطوة متقدمة بمقاييس عصره تجلت في استبدال عينات البحث. فبدلاً من الحيوانات أصبح الإنسان، بفضل فوندت، موضوع دراسة مباشرة في هذا الوسط المخبري. ولكن هذا التوجه كان يضعف ويتراجع أمام تصورات فوندت لمظاهر الشعور وعلاقتها بالعالم الخارجي. وكانت تتراجع، تبعاً لذلك، الغاية من توفير الشروط المخبرية واستخدام الطريقة التجريبية في الميدان العلمي الجديد. فبالرغم من أن فوندت تأثر بواقع العلوم التجريبية، وحاول محاكاة مجريات هذا الواقع، إلا أن أثر الفلسفة المثالية التي كانت سائدة في الجامعات الألمانية آنذاك كان أكثر عمقاً ووضوحاً في منطلقاته الفكرية وما يستتبع ذلك من أدوات التفسير والتحليل.

لقد اعتبر فوندت الاستبطان أداة لا غنى عنها في الدراسات النفسية ومسوغاً لاستقلال علم النفس. فالاستبطان، في رأيه، يكشف في الخبرة

الشعورية، الذاتية والمباشرة، عـن مـستويين مـن العناصـر: الإحـساسات والتصورات. وفي مرحلة تالية أناط به مهمة الكشف عن مستوى ثالث، وهـو المشاعر. بينما اعتقد أن التجربة لا تصلح إلا لدراسة المستوى الأول(العمليـات الحسية الأولية) والتدقيق في بنية الوعي.

ويتضح إيمانه العميق وثقته الكبيرة بالاستبطان المعدل من خلال تعليماتـه لتلاميذه ومساعديه الذين كانوا يتولون القيام بمهمات العمـل المخبـري، وفـي تفسيره للمعطيات التي كانوا يضعونها أمامه. فالتعليمات كانت تقتـضي تـدخل المجرب أثناء التجربة والطلب من المفحوص تعيين التغيرات الداخليـة التـي يحس بها قبل شروعه بالاستجابة. ويجد فوندت أن بفضل هذا الإجراء يـتمكن الباحث من معرفة الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء الاستجابة. فهناك، حـسب اعتقاده، عمليات نفسية متنوعة ومتعاقبة يحتل بعضها مكان البعض الآخر فـي الفترة التي تفصل بين تأثير المنبه الخارجي واستجابة الفرد عليه. وعلى البحث أن يبرزها ويعرف بها.

وإذا كان البحث التجريبي والدراسات المخبرية هي التي ميزت المرحلـة الأولى من نشاط فوندت العلمي، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة للمرحلة الثانيـة. فقد اعتزل فوندت خلالها العمل التجريبي، وانصرف إلى تنفيذ الجزء الثاني من برنامجه، وهو الجزء النظري الذي تمثل في إقامة علم النفس الثقافي.

اهتم فوندت عبر سـنوات هـذه المرحلـة بدراسـة الوظـائف النفـسية العليا(التفكير واللغة والتذكر) وقضايا المنطق والأخلاق. إلا أن منهجه هنا لـم يكن الاستبطان، وإنما استقراء الوقائع الثقافية عبر التاريخ الإنـساني، كمـا أن أدواته لم تكن الأجهزة المخبرية، بل كانت اللغة والأسطورة والفـن باعتبارهـا مظاهر لتلك الوظائف وتعبيرات عن تطورها عبر الحضارات المتعاقبة. ولقـد ظهرت في هذه المرحلة مجموعة من المؤلفات، منها كتابـه "تـصنيفات علـم النفس"(1896) و"المدخل إلى علم النفس"(1911) و"علم نفس الـشعوب" الـذي خصص له عشرة مجلدات صدر أولها عام 1900.

وعلى الرغم من تباين موضـوعات نـشاط فونـدت خـلال المـرحلتين المذكورتين، إلا أن دراستها بدقة وعناية، والاطلاع على الجوانـب التـي تـم تناولها يظهران تكامل هذا النـشاط ووحدتـه. فقـد أخـضع فونـدت كافـة الموضوعات التي درسها لقواعد فكرية واحدة، محاولاً الوصـول إلـى هـدف واحد، وهو التدليل على صحة منطلقاته الفلسفية المثالية وأهميتها في حياة الفرد

والمجتمع.

والحقيقة التي لا نقاش حولها هي أن فونــدت علــم مــن أعــلام الفكــر السيكولوجي، وأحد أبرز مؤسسي علم النفس. فقد كرس الرجل أكثــر مــن 60 عاماً للعمل التجريبي والبحث الفلسفي. وجمع حوله عشرات الباحثين الــشباب الذين لعبوا دور الريادة في علم النفس. وأسهم فــي إغنــاء التــراث العلمــي السيكولوجي بمئات المقالات وعشرات الكتب.

إن الدور الإيجابي الذي قام به فوندت في حسم الصراع لصالح اســتقلال علم النفس عامة، والنهوض بعلم النفس التجريبي خاصة، هو حقيقــة تاريخيــة تفرض نفسها على الجميع، ولا يملك أحد إزاء حيثياتها إلا التسليم بهــا. ولكــن الحقيقة الأخرى التي ينبغي عدم إغفالها أو تجاوزها هي بروز أكثر من فوندت، وأعمال أخرى غير أعمال فوندت في نفس الفترة التي شهدت ظهور علم النفس كعلم قائم بذاته. ففي السنة التي ظهر فيها كتاب فوندت "مبــادئ علــم الــنفس الفيزيولوجي" نشر برنتانو الجزء الأول من مؤلفه "علم النفس من وجهة النظــر الخِبْرية"، ومع أنه لم يكمل مؤلفه هذا، فإن تعاليمه وجدت طريقها إلــى الحيــاة والتطور والانتشار. وإلى ذلك يشير و. أونيل بتركيز ووضوح حين قال: "فــي عام 1874 كان الباحث الناشئ الذي يسعى ليكون سيكولوجياً من طراز جديــد يواجه بخيارين محددين: فإما "مبادئ علم النفس الفيزيولوجي" لفونــدت، وإمــا "علم النفس من وجهة النظر الخبرية" لبرنتانو (O neil ,1968,65)

ومن باب الدقة والموضوعية نشير إلى أن الأثر الذي تركه برنتانو لم يكن من طبيعة ونوع الأثر الذي تركه فوندت. وربما كان ذلك راجعاً إلى التباين في الأصول الفلسفية والعلمية التي استمد كل منهمــا ثقافتــه، واخــتلاف طبيعــة وظروف عمليهما. فقد نشأ فرانز برنتانو(1838–1917م) وتربى على تعــاليم الكنيسة الكاثوليكية. وأصبح فيما بعد قساً. وقاده حبه للفلسفة إلى الاطلاع علــى آراء مشاهيرها، فصار فيلسوفاً. وكان ليبرالياً في فكره وسلوكه، وهــو الــذي تخلى عن منصبه الديني بعد صدور فتوى الفاتيكان بالعصمة البابوية. ومنذ عام 1874 بدأ عمله في جامعة فيينا كأستاذ للفلسفة، واستمر فيه نحو عشرين عاماً.

كان برنتانو مولعاً بالتراث الفلسفي الأرسططاليسي. وبفضل ذلك تمكن من الاطلاع الواسع والعميق على مؤلفات أرســطو. ودرس مــا كتبــه الفلاســفة والمفكرون عنه، وخاصة علماء الكلام في القرون الوسطى.

ومن خلال الأثر القوي الذي أحدثته تعاليم أرسطو حول الــروح ومــنهج

توما الأكويني في شرح وتأويل النصوص الأرسطاليسية، وضع برنتانو كتابه الذي حدد عبر فصوله موقفه من علم النفس.

نظر أرسطو إلى الروح بوصفها شكلاً أو أسلوباً لتنظيم عمل الكائن الحي الذي لا تتبدى إمكانياته إلا بفعل التأثيرات الخارجية. ثم جاء توما الأكويني (1225–1274م) وأتباعه ليستخدموا هذه الفكرة في صياغة مخططهم المثالي الذي يتماشى مع التعاليم الكنسية. ووفقاً لهذا المخطط تحولت الروح إلى ذات خالصة لا تحمل من الصفات سوى المعرفة فقط. كما تخلصت الصور الحسية من كل ما له علاقة بالعالم المادي بعد أن كانت عند أرسطو شبيهة بالآثار أو البصمات التي تتركها وقائع هذا العالم لدى تأثيرها على الفرد.

وهكذا استبدل المخطط الجديد دور الروح كناظم للأفعال والحركات التي تقوم بها أعضاء الجسم بدورها كذات عارفة. وحل النشاط الداخلي(الذهني) محل التصورات والأشكال الحسية التي تتكون عبر تفاعل العضوية مع العالم الخارجي. وباختصار فقد أصبحت الروح، عند الأكويني وأتباعه، جوهراً مستقلاً عن العالم الخارجي. كما ركزت الفلسفة الأكوينية لدى تحديدها لهذا الجوهر على سمتين تلازمانه دوماً: الموضوعية والفاعلية. فبفضل الفاعلية تصير الموجودات بالقوة موجودات بالفعل. أما الموضوعية فتتجسد في وجود الموضوع خارج الذات مما يضمن تحقيق الفاعلية.

وجد برنتانو في هذا الفهم القاعدة التي يمكن أن تُبنى عليها نظرية جديدة في النفس. ومن هنا جاء رفضه أن يكون الوعي انعكاساً للأشياء الخارجية وعلاقاتها، وتأكيده على أنه نشاط ذاتي ومستقل عن الواقع المحيط، تتوجه الذات فيه إلى الموضوع الذي تتعايش معه. ويتم عبر تكوين إحساسات وصور وأفكار عن ذلك الواقع. فعندما يحاول المرء أن يرى شيئاً ما، فإنه يمعن نظره ويوجه بصره نحو ذلك الشيء. وهو، إذ يسمع صوتاً ما، فإنما يقوم بذلك عن طريق الاستماع. ولدى تفكيره بموضوع ما، فإنه يركز انتباهه نحو مضمون هذا الموضوع. وهكذا تصبح الفعالية النفسية، عند برنتانو، وليس مضمون الوعي أو الخبرة الشعورية المباشرة، كما هو الشأن بالنسبة لفوندت، مادة أساسية لاهتمام علم النفس. وتتضمن هذه الفعالية الوقائع الذهنية التي يعتبرها برنتانو الوحدات الدينامية للنفس.

ولعل أهم ما يميز نظرية برنتانو هو وصفه للوقائع الذهنية بأنها قصدية وموجهة باستمرار نحو موضوعات محددة. وقد وحد في مفهوم الموضوعات

ما بين الأشياء الواقعية والتشكيلات النفسية. وأطلق على هذه الأخيـرة مفهـوم "الموضوعات المتفردة". وعلى هذا فالظاهرة النفسية، في تصور برنتانو، هـي وحدة الفعالية النفسية والموضوع المتفرد.

إن الطابع الذي يتخذه تعايش الذات مع الموضوع هو الذي يقـرر نـوع النشاط ومستواه. وهنا يتحدث برنتانو عن ثلاثة أنواع من النشاط: أ-التـصور Ideation، أي تشكل صور الموضوعات في الوعي، ب-الحكم المنطقي على صدق هذه الصور أو كذبها، جـ-التقويم الوجداني للصور، إيجابـاً أو سـلباً، قبولاً أو رفضاً.

ومن السهولة بمكان ملاحظة أن الموضوعات من النوع الأول لا تنشأ إلا في الوعي، دون أن يقتضي الحال أي تدخل من جانب الذات(الإحساس بالضوء والحرارة والأصوات، تذكر واقعة ما، التفكير في مسألة...). وفي النوع الثاني لا يظهر الموضوع فقط، بل وتتأكد صحته أو يثبت بطلانه. أما في النوع الثالث فالموضوع يستدعي مختلف درجات الشعور بالحب أو الكراهيـة، الرضـا أو النفور.

فالإنسان يتوجه بوعيه نحو الموضوع الخارجي الذي يوجد بمعزل عنـه. وما دام الموضوع يستمد وجوده من فعالية وعي الذات، فإنه لا يُعـدُّ، بالنـسبة لبرنتانو، واقعاً بقدر ما هو ظاهرة فريدة. وفي ذات الوقت يرجع الذات بـدوره إلى نظام الوقائع الذي يحمل مقوماته بذاته دون أن يكون لذلك ارتباط بأي شيء خارجي. وبذا يخلع برنتانو على النشاط النفسي أو الفعاليـة الواقعيـة لـسلوك الإنسان صفة روحية بحتة ليس لها أية جذور في العلاقات العملية القائمة بـين الإنسان والعالم.

وعلى هذا النحو يحدد برنتانو دائرة اهتمام علم النفس في دراسة الأفعـال العقلية للذات(تكوين الصور الذهنية والحكم عليها وتقويمها) مستبعداً موضـوع الإحساسات لأنها- كما يقول- ليست ظاهرة عقلية في حد ذاتها.

إن إبراز برنتانو للأفعال العقلية يجعله مؤسس ما عُرف بـــ"علـم نفـس الفعل" الذي يعارض نظرية فوندت التي عرفت فيما بعد بالبنيوية. والواقـع أن مصطلح "علم نفس الفعل" لا يعبّر إلا عن جانب من نظرية برنتانو. بينما يغفل الجانب الآخر مع ما يحمله من أهمية على صعيد تطور علـم الـنفس. وهـذا الجانب يتمثل في اتجاه الأفعال التي تعالج بها الذات الموضوع والوظائف التي تؤديها أثناء ذلك.

وللإحاطة بهذين الجانبين والجمع بينهما في وحدة عضوية، كما هـو وارد في كتاب برنتانو، ولأهمية عمل كهذا على صعيد تطور الوعي يفضل الكثيـر من مؤرخي علم النفس استخدام مصطلح "النظرية الوظيفية" بدلاً من "علم نفس الفعل". وهم في هذا الصدد يؤكدون على اعتبار تعاليم برنتـانو مـصدراً مـن مصادر الاتجاه الوظيفي في علم النفس. ولهذا يصبح من الموضوعي الحـديث عن "وظيفية" برنتانو مقابل "بنيوية" فوندت. وبالنظر لتعددية استخدام مصطلحي "الوظيفة" و"البنية" والمعاني الكثيرة التي يحملانها، فإنه من الضروري تبيان ما يتضمنه كل منهما في هذا المقام.

إن انتماء فوندت إلى المذهب البنيوي يفسره انشغاله بالبحث عن مركبـات الوعي وعناصره، واعتباره ذلـك المهمـة الأساسـية التـي يتوجـب علـى السيكولوجي الاضطلاع بها. في حين تتجلى وظيفية برنتانو في علم النفس من خلال نشاط الوعي الذي بنى عليه نظريته ورؤيته لهذا النشاط كوظيفة تقوم بها الذات لدى توجهها نحو الموضوع. وهنا يبدو واضحاً أن مهمة السيكولوجي لا تكمن في دراسة عناصر الوعي، وإنما في وصف الوقائع والأفعال الذهنية.

وعلى الرغم من تباين موقف كل من برنتانو وفوندت إزاء موضوع علـم النفس، إلا أن النظرة المتأنية والقراءة الفاحصة لأعمالهما تبرز اتفاقهما المبدئي حول اعتبار الوعي مادة العلم الجديد. وهذا ما تؤكده تفسيراتهما للـوعي مـن منطلق الاستبطانية. فقد رأينا كيف أن فوندت يعتمد في تفسيره للظواهر النفسية على منهج الاستبطان المعدل والتجهيزات المخبرية تجسيداً لاعتقاده بـأن علـم النفس هو علم تجريبي. ولا يقف برنتانو بعيداً عن ذلك، حيـث يـشدد علـى ضرورة استخدام المنهج التجريبي في الدراسة النفسية، مضيفاً إلى ذلك طريقـة الملاحظة باعتبار أن علم النفس هو علم الملاحظة. فالملاحظـة، كمـا يراهـا برنتانو، تمكن الباحث من الوقوف على عمليات الوعي بـصورة دقيقـة فـي مجراها الطبيعي. وهو ما يسقطه تحليل الوعي في ظروف التجربة المخبرية.

ويعني ذلك أن برنتانو لم يكن تجريبياً كما كان فوندت. ولكنه كان متمسكاً بدور تتبع الوعي بكليته عن طريق الملاحظة وإخضاع وقائعه للتجربة.

إن التقاء الرجلين واتفاقهما حول هذه النقطة يعكسان تطـابق منطلقاتهمـا فيما يتعلق بنشأة الوعي ومحدداته. فهما ينظران إليه بوصفه جوهراً قائماً بذاته، مغلقاً على العالم الخارجي، مستقلاً عن حوادثه وظواهره.

وعلى كل حال فقد كان دور فوندت وبرنتانو في نشأة علم النفس واستقلاله

واضحاً، وتأثيرهما على العديد من الاتجاهات في الفكر السيكولوجي عقوداً من الزمن مباشراً وملموساً. وهذا ما يدركه المرء من خلال مواقف وأعمال عشرات الباحثين والعلماء التي ألّفت بوزنها النوعي محطات رئيسية على طريق تطور هذا العلم واتساع ميادينه. فمخبر فوندت شجع الذين عملوا فيه على تأسيس مخابر مشابهة في بلدانهم مكنتهم من تطوير أفكار معلمهم في اتجاهات شتى. وقاعة برنتانو كانت تضم طلاباً ممن وجدت أفكاره صدى عميقاً وإيجابياً لديهم. فكانت أرضية لنشوء أكثر من نظرية في علم النفس. ومن أبرز من تأثر به هو سرل مؤسس المذهب الفنومنولوجي وك. شتومبف وت. ليبس في ألمانيا وهـ. أهرنفست وأ. مينونغ في النمسا، وجيمس واردوغ ستوت، ومن ثم سبيرمان في انكلترا.

ولئن كان الصراع من أجل استقلال علم النفس في المراحل السابقة قد اتخذ طابعاً فردياً، فإنه خلال العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر بدأ يعرف أشكالاً من التنظيم الجماعي ساعدت إلى حد بعيد في ولادة هذا العلم وتحديد مادته ومناهج البحث فيه وعلاقته بالعلوم الأخرى. وهذا ما يفسر ظهور أقسام مستقلة لعلم النفس في جامعات أوربة الغربية والولايات المتحدة الأمريكية في الفترة المذكورة، وكذا انعقاد عدد من المؤتمرات الدولية لعلم النفس، كان أولها المؤتمر الذي عقد في باريز عام 1889 بمبادرة من جمعية علماء النفس الفيزيولوجي لمدينة باريز. وحضر هذا المؤتمر عدد من العلماء المعروفين على المستوى العالمي، أمثال هيلمهولتز وغيرينغ وجانيه وبافلوف وبختيرف وغيرهم. وناقش المشاركون فيه عدداً من الموضوعات المتعلقة بعلم النفس الفيزيولوجي.

وبعد ثلاث سنوات، أي عام 1892 عقد المؤتمر الثاني في لندن، وخصص لمناقشة مسائل علم النفس التجريبي. وكان من أبرز المشاركين في أعماله ج. بلدوين(الولايات المتحدة) وش. ريشي(فرنسا) ون. لانج(روسيا).

وفي عام 1896 عقد المؤتمر الثالث في مدينة ميونيخ، وتوزعت موضوعاته على ثلاثة محاور: علم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس العام، وعلم النفس المرضي. وفيه انقسم المشاركون حول علم النفس الاستبطاني بين مؤيد ومعارض.

وأثناء المؤتمر الرابع الذي عقد عام 1900 في باريز برز توجه لدى المؤتمرين نحو تطوير المنهج التجريبي في ميدان علم النفس التكويني وعلم

النفس التطبيقي. وحاول ريبو (رئيس المؤتمر) وهـ. ابنغهاوس وغيرهما التدليل على أن توطيد علاقة علم النفس بفيزيولوجيا الأعـصاب، وتوسـيع مجـالات البحث التجريبي يضمنان تقدم هذا العلم في القرن العشرين.

كما تجلت تلك الأشكال الجماعية في صدور المجلات والـدوريات التـي تعالج قضايا علم النفس، وتناقش نتائج البحوث التجريبية. فقد صدر عام 1890 العدد الأول من "مجلة علم النفس" في ألمانيا بفضل تضافر جهـود كـل مـن هيلمهولتز وغيرينغ وفون كريس وإشنر وإبنغهاوس(رئيس التحريـر) وليـبس وميولروشتومبف(أعضاء هيئة التحرير). وأعقب ذلك صدور عشرات المجلات والنشرات الدورية في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية.

■ ■ ■

القسـم الثاني

ظهور ميادين علم النفس

وتطورها حتى

بداية القرن العشرين

ظهور ميادين علم النفس

ليس من باب الصدفة أن يكون عام 1879 عام تأسيس مخبر فونت والأعوام التي تلته حتى مطلع القرن الحالي مرحلة انتشار الفكر الذي كان وراء هذا الحدث ومنه ظهور عشرات المخابر في العديد من بلدان العالم المتقدم، وإنما كان ذلك نتيجة حتمية ومباشرة للتطور العلمي والصناعي الذي شهدته أوربة والولايات المتحدة الأمريكية في تلك الفترة الزمنية. فقد وجد العلماء والمهتمون بالصناعة والمربون أنفسهم أمام ضرورة العناية بالإنسان والكشف عن قدراته واستعداداته والتعرف على قوانين نموه النفسي بهدف الارتقاء بالجوانب التي تضمن الحد اللازم من تكيفه مع نشاطه، وبالتالي زيادة مردودية هذا النشاط لصالح رأس المال. وحينما تصدى المعنيون من رواد علم النفس لهذه المهمة، فإنهم لم يبدؤوا في فراغ، بل استخدموا تراثاً فكرياً وعلمياً ضخماً شمل، إلى جانب الفكر ومضامينه، أدوات هذا الفكر ووسائله وتقنياته. فبالإضافة إلى الآراء النظرية التي تمس موضوعات دراساتهم، وضع التقدم العلمي والتقني المعدات والأساليب والطرائق الضرورية للبحث في خدمتهم. حقيقة أن هذه المعدات أو بعض تلك الأساليب والطرائق لم يكن موجوداً بصورة جاهزة تماماً ومخصصاً لدراسة الوقائع النفسية من قبل. ولكن ذلك لا يعني أنها لم تؤلف– بحكم وجودها واستعمالها في مجالات البحث العلمي– المصدر الذي نهل منه هؤلاء ونقلوا منه أهم مقومات علمهم الجديد. فالطريقة التجريبية وما تقتضيه من أجهزة وتقنيات، وطريقة الملاحظة العلمية والوسائل الإحصائية والرياضية كانت سبيل العلماء والباحثين في الطب والفيزيولوجيا والعلوم الطبيعية والاجتماعية وسواها للحصول على المعطيات والمعلومات المتعلقة بمادة دراستهم وتحليلها وتفسيرها. ولقد دأب رواد علم النفس الأولون على الإفادة من ذلك كله؛ فكيفوا تلك الطرائق تبعاً لطبيعة الظاهرة النفسية

وموقفهم منها، وصمموا الأدوات والأجهزة لدراستها، واتبعوا الوسائل العلميـــة والرياضية في معالجة ما كانوا يتوصلون إليه من معطيات حولها. ولم يقصروا عملهم هذا على موضوعات دون سواها، وإنما شملوا به جميع الجوانب النفسية بدءاً من الإحساسات والإدراكات وانتهاءً بـــالتفكير والانفعـــال عنـــد الإنـــسان والحيوان في شتى الأعمار والمراحل. وبفضل الجهود التي بـــذلوها توضـــحت آنذاك حدود ميادين مختلفة لعلم النفس وظهر الكثير من فروعه، كعلـــم الـــنفس التجريبي وعلم النفس النمائي والتربوي وعلم النفس المقـــارن وعلـــم الـــنفس الحيواني، وعلم نفس العمل وعلم النفس المرضي وعلم النفس الفيزيولـــوجي.. الخ. وفي هذا القسم يجد القارئ عرضاً لأهم الأعمال التي أسهمت في توســـيع دائرة اهتمام علم النفس وظهور فروعه وميادينه.

■ ■

الفصل السادس

علم النفس التجريبي

ألمحنا منذ قليل إلى أن فوندت أثار لدى تلاميذه النزعة التجريبية. وهذا ما تجسد بوضوح في إقامتهم المخابر النفسية في أوطانهم بعد عودتهم إليها. فقد عرفت الولايات المتحدة الأمريكية وبعض البلدان الأوربية حتى نهاية القرن التاسع عشر ظهور عشرات المخابر النفسية. وتعكس هذه الظاهرة بحد ذاتها الميل القوي الذي أخذ يبديه الناس آنذاك نحو النشاط النفسي وتجلياته. كما أنها تعكس أمراً آخر أكثر أهمية على صعيد التقدم العلمي، يتمثل في نظرة المشتغلين في ميدان علم النفس إلى الظاهرة النفسية نظرة موضوعية باعتبارها تحدث في الزمان والمكان.

ولقد جاءت هذه النظرة لتحل محل النظرة القديمة التي ترى أن من غير الممكن إخضاع الظاهرة النفسية للدراسة بوصفها شيئاً يختلف عن بقية الظواهر اختلافاً جوهرياً. وربما رسخت النظرة الجديدة إلى النفس الاعتقاد بإمكانية قيام علم موضوعي يقف على قدم المساواة مع علوم الطبيعة، وشجعت أصحابها على اتباع الطرائق واستخدام الأدوات التي تستخدم في تلك العلوم.

ومن الثابت تاريخياً أن هذه النظرة حملت أصحابها إلى استخدام التجربة في نشاطهم العلمي نظراً لما توفره للباحث من إمكانية ملاحظة الظاهرة السلوكية أكثر من مرة ضمن شروط معينة، ثابتة أو متغيرة، وفهم الأسباب والعوامل التي تقود إليها، ومعرفة النتائج التي تترتب عن حدوثها. وأصبحت المخابر النفسية مركز نشاط المهتمين بالعلم الجديد في العديد من بلدان العالم، ولا سيما في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وإيطاليا وانكلترا والدول الاسكندنافية. ولقد تركزت أعمال العلماء والباحثين في تلك المخابر

حول ثلاثة محاور رئيسية، وهـي سـيكوفيزيولوجيا الإدراك والـسيكوفيزياء والقياس النفسي. واستحوذ المحور الأول(سيكوفيزيولوجيا الإدراك) على جلّ اهتمام أولئك العلماء والباحثين، وحظي بنصيب وافر من أعمالهم. ولعلـه مـن اليسير أن يتلمس المرء أسباب ذلك. فمن خـلال دراسـة الإحـساس والإدراك وقف العلماء قبل أن يصبح علم النفس علماً قائماً بذاته علـى تخـوم الظـاهرة النفسية، وحاولوا اسـتجلاء طبيعتهـا وقـوانين تكونهـا وتطورهـا بوسـائل موضوعية، وأحياناً بلغة علومهم. وبذا مهدوا السبيل أمام علماء النفس لدراستها بنفس الوسائل، ولكن بلغة علمهم الناشئ. ثم إن إفادتهم من التقنيات المـستعملة في العلوم القريبة من علم النفس كالفيزيولوجيا والتشريح.. الخ وتوظيفهـا فـي دراسة موضوعات تلك المحاور رسّـخا لـديهم الإيمـان بجـدوى عملهـم، وموضوعية النتائج التي كانوا يتوصلون إليها.

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن الدراسات التي تناولت الوظائف الحسية بعيد استقلال علم النفس كانت استمراراً للدراسات التي أجريت قبله. فقد تتبـع العلماء في مخبر فوندت، كما في غيره من المخابر، الظواهر الحسية المختلفـة التي عني بدراستها كل من هيلمهولتز وموللر ودونديرس، حيث تولى كريشمان وتيتشز في ثمانينيات القرن التاسع عشر دراسة الإبصار المحيطي والمـزدوج. بينما تولى، في الوقت ذاته غ. أوبيرت وزميله أ. فولكمـان دراسـة ظـاهرة التكيف البصري. وفي عام 1894 تمكن فون كريس من عرض تصور كامـل عن الأجسام المخروطية والأجسام الأسطوانية التي تدخل في بنية العين ودورها في عملية الإبصار. وهو، بهذا، يكمل اكتشاف شولتز لهذه الأجسام عام 1866 الذي اعتمد على جملة من الوقائع التي كشف عنها تشريحه للعين عند الإنـسان والحيوانات. وبفضل ذلك تبين له أن العين عند الحيوانات الليليـة لا تملـك إلا أجساماً أسطوانية، في حين أن العين عند الحيوانات الأخرى والإنسان مـزودة، إضافة إلى ذلك، بأجسام مخروطية. وقاده ذلك إلى نتيجة مؤداهـا أن وظيفـة الأجسام الأسطوانية هي الرؤية في ظروف العتمـة والظـلام. وأن الأجـسام المخروطية تتولى مهمة الإبصار في ظروف الإضاءة. غير أن كريس لم يحدد الكيفية التي تتم بها رؤية الألوان، وهو ما كرس لـه ايوالـد هيرينـغ(1834-1918م) شطراً هاماً من نشاطه العلمي.

انطلق هيرينغ من الاعتقاد بأن شبكية العين تملك القدرة على رؤية المكان منذ البداية دون أن تخضع للتجربة والتدريب. ويرى أن كل نقطة فيها تحتـوي

على ثلاث إشارات موضعية تسمح بإدراك الأبعاد الثلاثة(الطول والعمق والارتفاع) بصرف النظر عن حركة العين. وواضح أن هذا الاعتقاد يخالف ما استخلصه هيلمهولتز من أن الرؤية هي نتاج نشاط العين.

والنقطة الثانية التي عالجها هيرينغ واختلف حولها مع هيلمهولتز تتعلق برؤية الألوان فقد افترض هيلمهولتز(ومن قبله يونغ)، وجود ثلاثة ألياف في كل عنصر من العناصر المختصة برؤية الألوان، وأن هذه الألياف يختص كل منها برؤية الألوان الثلاثة: الأحمر والأخضر والبنفسجي. وتتم رؤية الألوان الأخرى ومشتقاتها نتيجة إثارة هذه الألياف مجتمعة من قبل الأشعة المناسبة. ثم جاء هيرينغ ليقول بوجود عمليتي الهدم والبناء لبعض الأسس الكيميائية التي تثير الإحساس بالألوان الستة المزدوجة: الأبيض- الأسود، الأحمر- الأخضر، الأصفر- الأزرق كأساس لرؤية الألوان. ففي عملية الهدم يظهر أحد الإحساسات، وفي عملية البناء يظهر إحساس آخر مناقض له. ويجد أن الألوان الأخرى تتم رؤيتها بفعل التجميع المتنوع للعمليات العصبية.

لقد تناولت النظريتان جانباً من الظاهرة المدروسة التي ظلت لأعوام طويلة موضوع اهتمام المشتغلين في هذا الميدان. وقاد ذلك إلى نشوء نظريات متعددة لم تتمكن من الصمود طويلاً أمام المعطيات التي مكنت من الحصول عليها الأجهزة الحديثة وما واكبها من تحسن في طرائق بحث العمليات البيوفيزيوكيميائية للمحلل البصري.

وبينما كان هؤلاء العلماء يواصلون بحوثهم في مجال الإحساس البصري، كان هناك علماء آخرون يبحثون في مجالات أخرى للإحساس، كالسمع واللمس وغيرهما. ففي عام 1875 نشر ماخ مقالاً بعنوان "أساسيات في دراسة الإحساس بالحركة" عرض فيه نتائج سلسلة من التجارب التي خصصها لدراسة أثر وضعية الرأس في الإحساس بالمكان والصور اللاحقة الناجمة عن التغيرات التي تطرأ على تلك الوضعية. وفي الوقت ذاته كان كرمبرون وبروير يدرسان، كل لوحده، نفس الظاهرة سعياً وراء تقديم تفسير للعلاقة بين الأذن الداخلية والإحساس بالتوازن التي كشف عنها فلورنز من قبل. وتمكن الثلاثة من معرفة آليات عملية حفظ توازن الجسم البشري واختلاله. فقد وجدوا أن السائل الموجود في القنوات الهلالية هو المسؤول عن تلك العملية. فتحريك الرأس يؤدي إلى تحرك ذلك السائل، وهذا بدوره يؤثر في وضع شعيرات نهاية القنوات الهلالية مما يثير الأعصاب التي تنقل ذلك إلى المنطقة المختصة في

الدماغ.

ومن الأمور الهامة في هذا السياق ذلك البحث الذي قام به ك. شتومبف خلال العقد التاسع من القرن الماضي، واتخذ من الموسيقيين المحترفين موضوعاً له. فقد انتهى إلى نتائج مناقضة للنتائج التي توصل إليها كل من سكريبجور وكريفر في مخبر فوندت. إذ عمل شتومبف على تتبع مظاهر الوعي كما هي وبصورة مباشرة، بينما لجأ سكريبجور وكريفر إلى تحليلها بهدف التعرف على عناصرها الأولية.

وخلال هذه الفترة كان علماء آخرون ينهضون بدراسة الإحساسات الأخرى ومن أشهرهم غولدشايدر وفري وبليكس ودونالدسون. فقد أماط هؤلاء اللثام عن تفاوت الإحساس الجلدي من مكان إلى آخر من الجسم وتنوع هذا الإحساس تبعاً لبنية الجلد.

وكشفوا عن وجود أربعة أنواع من الإحساسات: الإحساس بالضغط، والإحساس بالألم، والإحساس بالحرارة، والإحساس بالبرودة. ولقد فتح هذا الاكتشاف الباب أمام العلماء لتطوير المعارف حول هذا الموضوع. يضاف إلى هذا الرصيد العلمي بحث تسوارد ماكر حول الإحساس الشمي والأعمال التي خصّصها كيزوف لدراسة حاسة الذوق.

ومن جهة أخرى بقي زمن الرجع واحداً من الموضوعات التي استرعت اهتمام السيكولوجيين في تلك المرحلة. فقد خلص الألماني لودفيغ لانج(1825-1885م) بعد سلسلة من التجارب إلى أن زمن الرجع يكون أطول في الاستجابات الحسية منه في الاستجابات العضلية. وعلل ذلك بأن الانتباه في الأولى يكون موجهاً نحو المثير، وفي الثانية يكون موجهاً نحو الحركة المزمع القيام بها. وتعكس هذه النتيجة اهتمام لانج بالدور الأساسي الذي يلعبه الانتباه في نشاط الفرد. وهو ما سعى العديد من العلماء لمعرفته فيما بعد. فقد كان زمن الرجع والانتباه المحور الرئيسي الذي أولاه كاتل عناية خاصة في الطور الأول من حياته العلمية. ولدراسة هذا الموضوع صمم كاتل جهازاً لقياس الزمن الذي يستغرقه الفرد في الإدراك وتسمية الأشكال والصور والكلمات. ووجد أن حجم الانتباه عند البشر يصل في المتوسط إلى خمسة موضوعات. وظل كاتل يواصل بحوثه في الإدراك وزمن الرجع واعتبره، في وقت لاحق، سمة من السمات التي تميز الفرد عن غيره.

وما دام الكلام يدور عن زمن الرجع والإدراك والانتباه فإن لغالتون حقاً

على علم النفس في هذا الشأن ينبغي إبرازه والاعتراف بــه. ويبــدو أنّ مــن المناسب، هنا، أن نشير إلى تجربته المعروفة بــ "الترابط" والتي ذاع صــيتها وانتشرت في صفوف المهتمين بمسائل علم النفس. وخلاصة هذه التجربة هــي أن غالتون وضع قائمة تحتوي على 75 كلمة، كان يغطيها أثناء العــرض، ولا يظهر منها إلا كلمة واحدة. وبمجرد رؤيته لها كان يضغط على عقرب المزمان CHRONOMETRE ليطلقه. ولدى تشكل أول تصور تستدعيه هذه الكلمــة كان يوقف المزمان فوراً. ولعلّ مثل هذه الإجراءات التي حددها غــالتون هــي التي جعلت من تجربته أقل دقّة من سواها إلى دراسة العمليات النفسية الداخلية. فقد لاقت هذه الوضعيّة الاستبطانية استحساناً كبيراً لدى فوندت فقام باستخدامها مباشرة. كما أطلع عليها كاتل(مثلما أطلع على الكثير من تجارب غالتون) أثناء وجوده في لايبزيغ وزيارته لغالتون نفسه في بريطانيا. ويتحدث مؤرخو علــم النفس مطولاً عن تأثر كاتل بأعمال غالتون، وخاصة في مجال إعداد التجــارب وبناء الاختبارات.

ومهما يكن من أمر فإن الوضعية التجريبية التي شــرع علمــاء الــنفس نشاطهم من خلالها ذات أصول فيزيولوجية. فهي أعدت لدراسة الوقائع النفسية البسيطة، كالإدراك الحسي وسرعة الاستجابة التي تخضع للملاحظة الخارجيــة بقليل من الصعوبة. وبالطريقة ذاتها حاول فوندت وتلاميــذه بحــث الوظــائف النفسية المعقدة. فبالنسبة لهم أصبحت رؤية الكلمــة أو ســماعها والاســتجابة الظاهرية التي تستدعيها الموضوع الذي يجب أن يتناوله النــشاط التجريبــي. وهذا معناه إسقاط العمليات النفسية التي تحدث بين إدراك الكلمــة والاســتجابة عليها من حسابهم بدعوى عدم جدوى دراستها بالطريقة التجريبية. وقد تــصدى لهذا الزعم عالم النفس الألماني هيرمــان ابنغهــاوس(1850-1909)، حيــث أخضع إحدى الوظائف النفسية المعقدة، وهي التذكر، للدراسة التجريبية، مدشناً بذلك عهداً جديداً في تاريخ علم النفس التجريبي.

تلقى ابنغهاوس تعليمه العالي في مدينة بون. ومن جامعتها نــال شــهادة الدكتوراه عام 1973 على أطروحته التي عالج فيها اللاشعور في فلسفة فــون هارتمان. وبعد ذلك قضى سبع سنوات في البحث عن المعرفة. وسافر خلالهــا إلى فرنسا وانكلترا. وفي إحدى زياراته لفرنسا، وبينما كان يطــوف شــوارع باريز عثر بالمصادفة في أحد المحلات الصغيرة لبيــع الكتــب علــى كتــاب "عناصر السيكوفيزياء". وقد أعجب بهذا المؤلف أيّما إعجاب، ولا سيما برهــان

صاحبه على إمكانية قياس الظاهرة النفسية(الحس) قياساً كمياً. وقرر المضي في هذا المنهج، فوقع اختياره على موضوع التذكر.

إن دراسة ابنغهاوس لم تكن في واقع الحال مقتصرة على التذكر كمجموع لعمليات أو مراحل هي الاستظهار والحفظ والاسترجاع فقط، بل وتطرقت لبعض القوانين العامة التي تتحكم في تكون ردود الأفعال الحسية عند الإنسان، واكتسابه الخبرة الفردية. ولا يخفى هنا تأثر ابنغهاوس بتعاليم الارتباطيين الانكليز الذين أرجعوا الحركات والعمليات التي تقوم بها العضوية إلى نشاط الخلايا العصبية واتحادها بعضها مع بعض. ولما لم تكن الفيزيولوجيا قادرة على دراسة اكتساب تلك العضوية لأنماط جديدة من السلوك عن طريق مبدأ التلاؤم والتكيف الذي اعتمدت عليه آنذاك، فقد أصبح هذا الموضوع هدفاً لعلماء النفس.

اشتملت دراسة ابنغهاوس على 2300 مقطعٍ لا تحمل أي معنى، ولقد ساعدته لغته الألمانية المعروفة بكلماتها الطويلة من وضع هذا العدد من المقاطع. ويكمن سبب اختياره للمقاطع عديمة المعنى في أنه أراد أن تكون عناصر مادة تجربته متساوية في درجة صعوبتها لكي تكون لها أوزان متساوية. وزيادة على هذا حرص على استبعاد أي تصور أو تداع محتمل يمكن أن يثيره العنصر(المقطع) لدى المفحوص. ثم قام ابنغهاوس بترتيب هذه المقاطع في سلاسل ذات أطوال متدرجة، تتألف أولاها من ثلاثة مقاطع والثانية من أربعة مقاطع، وهكذا إلى أن يصل عدد مقاطع السلسلة الأخيرة إلى ثلاثة عشر. وبذا توصل ابنغهاوس إلى وضع العديد من المهمات التي تتألف كل واحدة من مجموعة من السلاسل.

اتخذ ابنغهاوس من نفسه مفحوصاً، وبدأ محاولاته لحفظ المقاطع التي تشتمل عليها السلاسل في كل مهمة مؤكداً على عدد المرات الذي يلزمه لاسترجاعها بصورة صحيحة ودونما أخطاء من جهة، وعلى عدد المرات اللازم لاعادة حفظها بعد مرور فترات مختلفة من الزمن من جهة ثانية وتوصل في النتيجة إلى أن عدد المرات اللازم لاسترجاع مادة ما يتناسب طرداً مع طولها، فكلما كانت المادة طويلة تطلبت مهمة حفظها واسترجاعها فيما بعد على نحو صحيح عدداً أكبر من المرات... ووجد أن عدد المرات اللازم لإعادة حفظ موضوع ما يتناقص مع مرور الزمن، إذ أن الجزء الأكبر من المادة المنسية يقع في الفترة الزمنية التي تعقب الحفظ مباشرة.

إن اختيار ابنغهاوس للمقطع الذي لا يثير لدى المفحوص أيَّ تداع ممكـــن يحمل أهمية سيكولوجية خاصة، فهو يعتبر مؤشراً على عدم صـــلاحية الكلمـــة لكي تكون عنصراً أو وحدة لبحث الظواهر النفسية ومعرفة كنههـــا. ذلـــك لأن الكلمة تتضمن معنى محدداً وتدل على شيء(أشياء) أو ظاهرة(ظواهر) معينـــة. ولهذا فهي تثير لدى المفحوص تصورات وتداعيات شتى، تختلف كثيراً أو قليلاً عما تثيره لدى مفحوص آخر. إن العنصر الأساسي في النفس البشرية، والحالة هذه، يتمثل، بالنسبة لابنغهاوس، في الكلمة المسموعة أو المنطوقة، وليس فـــي الإحساس كما هو الأمر بالنسبة لبعض العلماء.

لقد سمحت آراء ابنغهاوس بالانتقال من مجال النظرية إلى ميدان تطبيقهـــا وتعميمها على أرض الواقع. ولهذا السبب الجوهري يمكـــن اعتبـــار طريقـــة ابنغهاوس أول طريقة سيكولوجية علمية. صحيح أن فوندت وغـــالتون أجريـــا تجارب كثيرة في نفس الفترة التي كان ابنغهاوس ينهض بعمله، بل وأنهما نشرا نتائج دراساتهما قبله، إلا أن دراسته تعد أفضل وقيمتها العلميـــة أكبـــر نظـــراً لاستخدامه طريقة موضوعية في بحث واحدة من الوظائف العقلية العليا وتأكيده على قياس الفعل وليس القول مثلما فعل فوندت وغالتون. وفـــي هـــذه اللحظـــة تتجلى نظرته إلى الوعي واعتباره إياه نتاج النـــشاط الـــذي يمارســـه الفـــرد. وبكلمات أخرى فإن ابنغهاوس يرى أن الظاهرة النفسية هي عملية موضـــوعية تحدث في الزمان والمكان، ولذا فإن بمستطاع الباحث قياسها، بل والتدخل فـــي جريانها وتطورها. وعلى هذا الأساس انصرف لمراقبة التذكر والنسيان ورســـم مجراهما على شكل منحنى، وانتهى إلى صياغة القوانين والاقتراحات التي من شأنها أن تزيد من قدرة الإنسان على التذكر.

وفي الحين الذي اقتصرت فيه الدراسات السيكولوجية قبل ابنغهاوس على الوظيفة الحسية وحساب زمن استجابة الفرد على المثيرات الخارجيـــة، دون أن تتوخى معرفة إمكانية تغيير هذه الاستجابة، أي أنها لم تهتم بزيادة قدرة الفـــرد على الإحساس أو تمييزه للمثيرات على نحو أفضل أو التقليل من الزمن الـــذي يلزمه للقيام بالاستجابة المناسبة، شدّد ابنغهاوس على وجوب الربط بين المنبـــه والفعل(قراءة المقاطع أو سماعها عدداً من المرات، تكرار الاسترجاع) وتغيـــر الاستجابة تبعاً لعدد مرات التكرار وزمن الاسترجاع. وقد تمكـــن بـــذلك مـــن توضيح العلاقة الإيجابية القائمة بين استرجاع الموضوع من جهة، وعدد مرات قراءته أو سماعه من جهة ثانية.

لقد كتب النقاد والمؤرخون من المهتمين بعلم النفس الكثيــر عــن أعمــال ابنغهاوس. ويكاد يجمع هؤلاء على أن كتــاب "حــول التــذكر" الــذي نــشره ابنغهاوس عام 1885 هو واحد من أكثر المؤلفات في علم النفس التجريبي دقة وأصالة. فقد ذهب تيتشنر، أحد تلاميذ فوندت الأوفياء، إلى القول بــأن تجربــة "المقاطع عديمة المعنى" هي أهم حدث في تاريخ علم النفس بعد أرسطو. كمــا أعرب فلوجل عن شديد إعجابه بكتاب ابنغهاوس، حيث قال في هذا الشأن: "لــم يفتح هذا العمل آفاقاً جديدة فحسب، بل كان في حد ذاته مثلاً بارزاً على المهارة التكنيكية والمثابرة الدؤوبة"(1979، 137)، ويرجح أن يكون هذا العمل سبباً في ترقية صاحبه عام 1886 إلى أستاذ فوق العادة في جامعة برلين، ومن ثم منحه كرسي الأستاذ ليبز في جامعة برسلاو(فلوجل) 1979، 138).

وينحو ياروشيفسكي نفس المنحى فيشيد بابنغهاوس ويثني علــى أعمالــه. ولكنه ينصح بعدم المبالغة في تقويمها، مشيراً إلى نــوع مــن التنــاقض بــين منطلقاته النظرية وأعماله التجريبية. فابنغهاوس– عنده– لم يرفض الاستبطانية، بل إنه، على العكس، اعتمد عليها في صياغة نظريته. وهذا ما يبرز في كتابيه "أسس علم النفس" و"الموجز في علم النفس" اللذين ظهــرا عــام 1897 وعــام 1908 على التوالي. بينما نراه يستخدم الطريقــة الموضــوعية فــي دراســته الميدانية(ياروشيفسكي، 1985، 255).

ومهما تكن طبيعة الملاحظات والانتقادات التــي وجهــت إلــى عنــوان ابنغهاوس فإن دوره الفعال في تطور المنهج التجريبي في علم النفس لا يرقــى إليه شك. وهذا ما يشهد به "اختبار التكميل" لدراسة القدرات العقلية الذي وضعه بعد اختبار المقاطع عديمة المعنى لدراسة التذكر. ولقد حقق "اختبــار التكميــل" نجاحاً كبيراً ولقي انتشاراً واسعاً، وأصبح مصدراً للعديد من الاختبارات التــي وضعها علماء النفس فيما بعد لقياس الذكاء. كما أن طريقته في دراسة التــذكر فرضت نفسها كنموذج عني الباحثون عقوداً بمحاكاته وتحسينه. ومن بين أولئك الباحثين ميوللر.

درس جورج الياس ميوللر(1850– 1934م) في جامعة غــوتينغن وتتلمــذ على يد لوتزه. وفي عام 1881 خلفه في كرسي الأستاذية، وصار مشرفاً علــى مخبر البحوث السيكولوجية في نفس الجامعة. وهو المخبر الذي كان يحتل المركز الثاني بعد مخبر فوندت. وبفضل دأب ميوللر ومواظبته على البحث وحرصه على المكانة التي يحتلها هذا المخبر استطاع أن يستقطب عدداً من الباحثين النــشيطين،

أمثال شومان ومارتن وبيلزكر وسبيرمان ويانيش وجامبل وغيرهم.

كان ميوللر ذا نزعة تجريبية وميل إلى العمل المخبري أكثـر منـه إلـى الجانب النظري، مما جعل شخصيته العلمية قريبة من شخصية ابنغهاوس. وقد انصب نشاطه بصورة أساسية نحو معالجة مسائل السيكوفيزياء والتذكر. ولـه في هذين المجالين عدة مؤلفات وبحوث. وهو صاحب أحد أهم المراجـع فـي سيكوفيزياء تلك الفترة، الـذي صـدر عـام 1878 تحـت عنـوان "أسـاس السيكوفيزياء". أما في مجال التذكر فقد أدخل مع مساعديه تقنيات حديثة علـى طريقة ابنغهاوس، وتوصلوا عبر سلسلة من التجارب إلى وجود عوامل أخـرى غير التي ذكرها ابنغهاوس، تؤثر في عملية التذكر. فتوفر الدافع الإيجابي لدى الفرد إزاء الموضوع يسرع من وتائر حفظه له ويطيل في أمـد احتفاظـه بـه وييسر استرجاعه له. وهذه النتيجة تتجاوز التفسير الآلي للعمليات العقلية الـذي يميز النظرية الارتباطية. كما أن قراءة المادة كلها دفعة واحدة من أجل حفظها أفضل من تجزئتها وقراءة كل جزء لوحده. ومما لا شك فيه هو أن جميع هـذه النتائج تصب في التيار المتنامي الذي يجسد النزعة نحو ربط النظرية بالتطبيق والبحث العلمي بالحياة.

■ ■

الفصل السابع

علم النفس الفارقي

من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، تحديد الفترة الزمنية التي بدأ التفكير فيها بالصفات والخصائص التي يتميز بها إنسان من سواه من الناس بدقة. ومن باب التقريب يمكن القول بأن تأمل الإنسان لصفاته الخارجية والداخلية بدأ مع بداية الفكر الإنساني. فمنذ العصور القديمة، حيث أخذ الوعي الاجتماعي بالتشكّل، ما انفك الإنسان يعكس خصائصه سلباً أو إيجاباً، في موقفه من ظواهر الطبيعة، ويجسدها في نتاجه الثقافي بوجه عام. وربما كانت الصفات الجسدية وما يتمتع به من إمكانيات عضلية في مقدمة ما لفت انتباهه واهتم به وتحدث عنه على مستوى الذات، كطول القامة وحجم الجسم ولون البشرة والعينين والشعر وشكل الرأس.. الخ. وبعد ذلك وبحكم تطوره وظهور حاجات ودوافع جديدة لديه أخذ "يتلمس" البعد النفسي الداخلي في تلك الذات. بيد أن هذا الأمر لم يكن بالنسبة له آنذاك يسيراً، وتفصيلاته لم تكن بمتناول قدراته. فجاءت تقويماته لذاته خرافية وأسطورية. وهذا ما يفسره استخدامه لمفاهيم من مثل الخير والشر، الجمال والقبح، الدّعة والعدوان، العدل والظلم كتعبيرات عن النفس وربطها بقوى أو ظواهر غيبية.

إن السمة الأساسية التي طبعت فكرة الإنسان في تلك المرحلة عن خصائصه الجسمية والنفسية هي الحسية والعملية. فمن خلال اتصاله المباشر مع عالمه الخارجي تكونت لديه معايير ومقاييس معينة، وعبر تجربته الحسية كان يتعرف على خصائصه وخصائص الآخرين. وبغض النظر عن صحة تلك المعايير والمقاييس من الناحية الأدبية والأخلاقية، فإنها، ولا شك، طبقت على جميع الأفراد المتواجدين في مكان واحد، وجرت بوساطتها مقارنتهم بعضهم

ببعض، ومنه أمكن الوقوف على الفروق القائمة بينهم من حيث صفاتهم الجسدية والاجتماعية والأخلاقية وسواها.

والسؤال الذي يطرح نفسه عبر هذا السياق الفكري هو: إلى أي حدّ استطاعت تلك المقاييس والمعايير أن تفي بغرض تقويم الإنسان لذاته وتحديد هويته، والوقوف، من ثمّ، على أوجه التشابه والتباين بين الأفراد؟ إن الإجابة على هذا السؤال تقتضي معرفة طبيعة وخصائص الفكر الذي كانت تلك المقاييس والمعايير نتاجاً له.

لقد ألمحنا إلى أن الفكر آنذاك كان ذا طابع حسي وعملي ومباشر لم يرق بحامله إلى مستوى التعميمات النظرية أو العلمية للظواهر والأفعال. ولهذا فقد جاءت تلك المعايير والمقاييس لتعكس هذه الخصائص وتقتصر على الجوانب المحسوسة والمباشرة في شخصية الإنسان(الصفات العضوية) دون الجوانب الداخلية، المجردة، كالقدرات العقلية وعلاقاتها بالحالات الوجدانية. يضاف إلى ذلك أنها حين كانت تتناول الظواهر النفسية، إنما كانت تفعل ذلك عبر تأثيراتها المحسوسة والمباشرة في العالم الخارجي، وعلاقتها ذات الأصول المنفصلة عن الإنسان وصفاته الجسمية تحديداً. وظلت عمليات تقويم الإنسان ومقارنته بغيره من أبناء جلدته تتم على هذا الأساس دون الإشارة إلى أي ارتباط جوهري أو صلة أساسية بين صفاته أو خصائصه. واستمر الحال على هذا النحو إلى أن بلغ الفكر الإنساني مستوى أرقى، تمثل في الفلسفات القديمة، كالصينية والهندية والمصرية والبابلية واليونانية. وكان على ذلك الارتباط وتلك الصلة أن ينتظرا هيبوقريطس "أبا الطب" وتيوفراست "مؤسس علم النبات" ليؤكدا عليهما. فقد شدد الأول- كما سبقت الإشارة إلى ذلك في فصل سابق- على العلاقة الوطيدة بين الجانب المادي والجانب السلوكي في شخصية الإنسان. ووضع الثاني، وهو تلميذ أرسطو المفضل، تصنيفاً للسلوكيات البشرية على أساس اختلاف طبائع الناس وتباين أمزجتهم. ولقد احتفظت آراء هذين المفكرين بقوتها قروناً طويلة، وكانت منطلقاً في بناء ما عرف في القرن الحالي بعلم النفس الجبلي. ويتجلى ذلك في أعمال روستان وبافلوف وكرتشمر وشلدون.

غير أن أفكار معظم العلماء الذين أسهموا في إقامة هذا العلم، وإن حاولت الإفادة من معطيات التشريح والفيزيولوجيا، وخاصة الأخيرة منها، بقيت أقرب إلى الفهم العامي منها إلى التفسير العلمي المبني على التجربة والملاحظة الدقيقة والقياس. وعلى الرغم من أنها اتخذت من العلاقة المتبادلة بين العضوية

والنفس منطلقاً وسبيلاً، فقد كانت، في ذات الوقت، أسيرة الجانب المحسوس في تلك العلاقة. فتوفر إمكانية ملاحظة الصفات العضوية وقياسها، وما يقابل ذلك من صعوبة في تعقب الصفات النفسية والتعرف عليها بسبب ضعف الإمكانيات العلمية ووسائل التجريب والقياس قد يكون السبب في ذلك. وهذا ما يؤكده، بصورة قاطعة، التقدم الطبي والفيزيولوجي والنجاحات التي أحرزها علم الأحياء قبل ظهور علم النفس بزمن طويل.

فإلى جانب الاهتمام المتعاظم بالوضع الصحي للإنسان(كدافع قوي يحرك الباحثين نحو مزيد من الكشف عن مصادر تحسين هذا الوضع وشروطه وأدواته) فقد وفر العلم والتقنية شروط ذلك التقدم وتلك النجاحات على شكل أجهزة وأدوات وطرائق.

وثمة مثال آخر، يبدو أكثر تحديداً وقدرةً على البرهنة على سهولة تناول الصفات الجسمية في الدراسات العلمية بالمقارنة مع مظاهر النفس وتجلياتها. فقد كانت العلامات الجسمية للناس، كطول القامة والوزن أقرب منالاً بالنسبة للعالم كيتيليه. بينما لم يكن الأمر بهذه البساطة حينما كان يتعلق بالعلامات النفسية وتوزعها بين الأفراد. فجاءت الأحكام في القضايا التي تمس هذا الجانب غير صحيحة، بل تعسفية في بعض الأحيان نتيجة الإبهام الذي كان يكتنفها وقلة المعطيات والمعارف المتعلقة بأسبابها. وهذا ما كشفت عنه قضية فصل كينبروك من عمله في مرصد غرينتش ومضاعفاتها. فلقد أماطت هذه الحادثة اللثام عن الكثير من الوقائع المجهولة وفتحت الباب ضمن المجرى العام لتطور النشاط العلمي أمام عدد هائل من الدراسات التي تناولت الفروق الفردية على كافة مستويات الوعي الإنساني. وكانت بواكيرها متواضعة، اقتصرت على المستويات الدنيا من الوعي كقياس سرعة الاستجابة عند الناس واختلافهم فيها. غير أنها سرعان ما تطورت واكتسبت طابعاً أكثر ثراء وتعقيداً بفضل جهود رواد علم النفس ونشاطاتهم في المدارس والمصانع والمستشفيات التي انتشرت على نطاق واسع في أوربة والولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر. وتتمثل تلك الجهود والنشاطات في دراسة الخصائص الفردية لدى الناس. ومن بين هؤلاء الرواد كريبلين وكاتل ولازورسكي وشتيرن وبينيه وغالتون.

قام إميل كريبلين(1856- 1926م) بتطبيق المنهج التجريبي في عيادة الطب النفسي. فقد أنشأ مخبراً على غرار مخبر فوندت ألحقه بالعيادة التي كان يعالج

فيها مرضاه. وفي هذه الظروف العملية والتدريبية عمل على تغيير وجهة التجربة المخبرية وإخضاعها لمهمة الكشف عن العلامات النفسية الفارقة والتأليف فيما بينها وتكوين لوحة يعرف الفرد من خلالها ويتميز بها عن غيره من الناس.

أما لازورسكي فقد نشر مقالاً حول "الوضع الراهن لعلم النفس الفردي" ضمن كتاب صدر عام 1897 تحت إشراف بختيرف بعنوان "تعليقات الطب النفسي"، تعرض فيه إلى أهم الدراسات في ميدان الفروق الفردية والنتائج الإيجابية التي تحققت في هذا الميدان على الصعيد العملي. وبعد مضي ثلاث سنوات، أي في عام 1900، نشر وليم شتيرن W. Stern كتاباً بعنوان "علم نفس الفروق الفردية(أفكار حول علم النفس الفارقي)". وليس من المستبعد أن يكون شتيرن أول من استخدم مصطلح "علم النفس الفارقي" ليعبر من خلاله عن ميدان من ميادين علم النفس أو فرع من فروعه يتخذ من سمات الشخصية وتفاوت مقاديرها عند الأفراد موضوعاً له.

وكان غالتون– كما سبقت الإشارة– قد بدأ قبل ذلك التاريخ بحوثه حول الفروق الفردية. وابتكر لهذا الغرض تقنيات متطورة كان في مقدمتها المنهج الإحصائي. وفي تلك البحوث أخضع عدداً كبيراً من الصفات والخصائص النفسية للقياس الكمي ومستوى توافرها لدى أبناء مختلف الشرائح والطبقات الاجتماعية. وانتهى على أساسها إلى وضع سلم يتألف من أربع عشرة درجة، ينتمي ضعاف العقل إلى الدرجات الأولى أو الدنيا منه، يليهم الناس العاديون الذين يقعون على الدرجات الأعلى، ومن ثم الأفراد المتوسطون في قدراتهم العقلية، والذين ينتمون إلى الطبقة الوسطى. ويقل عدد الذين يتوضعون على الدرجات العليا من هذا السلم ليصل في الدرجة الأخيرة إلى شخص واحد من كل مليون.

ومع أن غالتون يعد أول من قام بتصنيف الناس بمثل تلك الأدوات والوسائل الأصيلة، إلا أن أعماله كانت تتسم بالصبغة الذاتية التي توجهها الأحكام القبلية. فقد كان هدفه المركزي يكمن في إثبات دور الوراثة الحاسم في الحياة النفسية، وأن الأذكياء ينجبون الأذكياء، والأغبياء لا يلدون إلا الأغبياء. وهذا ما عبر عنه فيليب فرنون بوضوح حين قال: "ولكنه(غالتون "ب.ع.)" كان يفتقد الوسائل الموضوعية لقياس أي درجة للفرد. كان غالتون مهتماً بالتشابه بين الآباء والأبناء على أمل أن يثبت أن القدرة العقلية تتحدد وراثياً بصورة أساسية، على الرغم من أنه كان يدرك أن أكثر الأفراد موهبة تربوا في بيئات ذات إثارة عقلية"(1988، 7، 8).

ومن ألمانيا وانكلترا يعود كاتل إلى الولايات المتحدة الأمريكية وهو مزود بتقنيات البحث السيكولوجي وبفيض من الحماسة والجرأة العلميتين ليقود سلسلة من البحوث في علم النفس الفارقي. وقد أعد لهذه الغاية مجموعة من الروائـــز، وحرص على أن تكون وسيلته هذه موضوعية فقام بتحريرها من الأثر الثقافي، وخصصها لقياس الذكاء عند ممثلي مختلف الجنسيات والثقافات*.

كما اختبر مواطنه جوزيف جاسترو عدداً كبيراً من زوار معرض شيكاغو للتعرف على مدى اختلافهم في القدرات الحسية والحركية.

وفي السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر برز ألفــرد بينيـــه(1857-1911) على الساحة العلمية من خلال اهتمامه بالفروق الفردية بين البشر. فقــد نشر عام 1895 بالتعاون مع زميله هنري مقالة حــول علــم الــنفس الفــردي ضمناها ملاحظاتهما العيادية حول تفاوت الناس من حيث القدرة علـــى الحفــظ والاسترجاع. واعتمد المؤلفان في بحثهما عن أسباب ذلك على إحدى دراســـات شاركو التجريبية وتوصلا إلى أنَّ تلك الأسباب ترجع إلى وجود نمطـــين مـــن التذكر عند الناس: النمط الحسي والنمط الحركي. وخلال تلك الأعوام كان بينيه يتابع نمو القدرات العقلية لدى ابنتيه بصورة مستمرة ومنتظمة.

ومع بداية القرن العشرين كلفت السلطات التربوية الفرنسية بينيه بمهمة إيجاد وسيلة لفرز التلاميذ الأسوياء عن أترابهم المتخلفين عقلياً وتحديد أسباب التخلــف العقلي وعوامله. قبل بينيه التكليف وبدأ عمله مع زميله الطبيب تيوفيــل ســيمون Theophile Simon ضمن أطر مختلفة إلى حد بعيد عن تلك التي عمــل مـــن خلالها كل من غالتون وكاتل. ولعل الظروف الثقافية والعلمية التي كانت تحــيط ببينيه، زيادة على طبيعة وأهداف المهمة التي تحمل مسؤولية أدائها، هـــي التـــي كانت وراء رسم الأطر الجديدة. فقد انطلق من ضرورة الانتقال من دراسة بعض العمليات النفسية البسيطة، كالإحساس والتصور وزمن الرجع إلى دراسة القدرات العقلية المعقدة التي يكتسب الإنسان بفضلها خبراته ويمارس نـــشاطاته الإنـــسانية المتعددة. ومن هنا راح بينيه يبحث عن أساس موضوعي لتحديد مستوى نمو تلك القدرات، كالحكم والفهم والاستدلال واللغة والتذكر والتخيل والانتبـــاه الإرادي، أو

---

* اشتملت هذه الروائز على ثلاثة مقاييس، خصص الأول منها للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و8 سنوات والراشدين المتخلفين عقلياً، والثاني للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و12 سنة والراشدين العاديين، والثالث للمراهقين الذين تقع أعمارهم بين 13 و19 سنة والراشدين المتفوقين. وقد قام الأستاذان أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار بنقل المقياس الثاني إلى اللغة العربية.

ما عرفه فيما بعد بالذكاء. ولقد قادته محاولاته ومتابعاته إلى وضع مقاييس خاصة على صورة اختبارات(روائز)، ومن ثم إلى تحديد الأعمار العقلية كوسيلة كشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ ومعرفة مداها. وفي تلك الأثناء لاحظ أن كلاً عمر زمني يقابله مستوى من القدرات العقلية(الذكاء). واستناداً إلى هذه الفرضية صمم بينيه مجموعة من الروائز، خصص كل واحد منها لقياس عمر معين. وبذا يكون بينيه قد وضع حجر الأساس في بناء الاختبار السيكولوجي كطريقة موضوعية لقياس الذكاء البشري: وقد نشرت هذه الروائز لأول مرة عام 1905 بعنوان مقياس بينيه- سيمون.

يشتمل مقياس بينيه- سيمون في صورة عام 1905 على 30 اختباراً مرتبة تصاعدياً تبعاً لدرجة صعوبتها. وهي معدة لقياس عدد هام من الوظائف العقلية. ولدى تطبيق المقياس لاحظ بينيه وسيمون وجود بعض الثغرات والسلبيات فيه، مما دفعهما إلى إدخال تعديلات عليه تمثلت بإضافة عدد من الأسئلة عليه وحذف عدد آخر منه. وظهر المقياس بصورة جديدة عام 1908 ولكنه لم يسلم من الملاحظات والانتقادات، الأمر الذي اضطر بينيه(وهذه المرة لوحده) إلى إعادة النظر فيه إضافة وحذفاً وتعديلاً، ونشره عام 1911.

وبفضل هذا المقياس أصبح بالإمكان حساب مستوى الذكاء، أو ما اصطلح عليه معامل الذكاء Intelligence Quotient (IQ) عند الفرد، وذلك بعد معرفة عمره الزمني Chronological Age (CA) وعمره العقلي Mental Age (MA) وللوصول إلى ذلك يطرح أمام الفرد(الطفل) الرائز المخصص لعمره الزمني. فإذا لم يستطع أن يجيب على جميع الأسئلة التي يتضمنها هذا الرائز بصورة صحيحة يطلب منه حل رائز آخر مخصص لسن دون سنه. وإذا لم يتمكن من الإجابة على أسئلته يطلب منه حل اختبار آخر مخصص لسن دون السن التي خصص لها الرائز الثاني وهكذا إلى أن يتوصل إلى الإجابة الصحيحة على أسئلة أو مسائل الرائز المقترح. وفي حال تمكنه من حل الرائز المخصص لسنه يوضع أمامه رائز ثان مخصص لسن أكبر، فإن عجز عن حل مسائله كان ذا ذكاء متوسط. وإن تمكن من حلها يطرح عليه رائز ثالث مخصص لمن هم أكبر منه بعامين... وهكذا يتواصل تقديم الروائز المخصصة للسنوات الأعلى المتتالية إلى أن يبدي الطفل عجزه عن حل مسائل الرائز المقترح. ويحسب معامل الذكاء وفق الصيغة التالية:

معامل الذكاء(IQ) = العمر العقلي(MA) × 100

العمر الزمني(CA)

وللتوضيح نسوق المثال التالي: إذا كان المفحوص هو طفل في الثامنة من العمر، فإن الرائز الأول الذي ينبغي طرحه عليه هو الرائز المخصص لهذا العمر. ولنفترض أن هذا الطفل نجح في حل مسائل هذا الرائز ولكنه أخفق في حل مسائل رائز مخصص لسن أعلى من سنه، أي للسن التاسعة، فإن معامل ذكائه يكون $8/8 \times 100 = 100$. وهذا يعني أنه متوسط الذكاء.

ولنفترض أيضاً أن هذا الطفل لم يتمكن من حل مسائل الرائز المخصص لسنه، ولكنه استطاع أن يجيب على أسئلة الرائز المخصص لأبناء السابعة من العمر، فإن معامل ذكائه يكون: $8/7 \times 100 = 87.5$ وهذا الرقم يدل على أن مستوى ذكاء الطفل دون المتوسط وإن هو أخفق في حل مسائل الرائز المخصص لأبناء السابعة، وطرح عليه الرائز المخصص لأبناء السادسة، وتمكن من حل مسائله، فإن معامل ذكائه يكون: $8/6 \times 100 = 75$ وهذا يعني أنه ضعيف الذكاء.

وفي حال تمكن طفل في نفس السن(الثامنة) من حل مسائل الرائز المخصص لسن التاسعة، ولم يفلح في تقديم إجابات صحيحة على أسئلة الرائز التالي المخصص لأطفال العاشرة من العمر، فإن معامل ذكائه يساوي $8/9 \times 100 = 112.5$، أي أن ذكاءه فوق المتوسط.

ويتبين من خلال ما سبق أن بينيه ومن سار في طريقه ينظرون إلى الذكاء بوصفه تركيباً محدداً وثابتاً طوال حياة الفرد، ومسؤولاً عن الفروق بين الناس في التحصيل الدراسي والنشاطات الحياتية المختلفة. إنه، في رأيهم، موروث مثلما هو الحال بالنسبة للطول ولون البشرة، وتتحكم به المورثات التي ينقلها الآباء إلى الأبناء. وعليه فإن ما يعنيه القياس على نحو ما اقترحه بينيه هو تبيان مقدار ما ورثه الطفل عن أبويه من ذكاء، وتقرير مصيره في ضوء ذلك.

وهكذا تلتقي آراء غالتون وكاتل وبينيه بتعاليم النظريات التطورية حول دور الوراثة في الذكاء وتفاوت نسبته بين الناس. إنها تشكل امتداداً لها وتعميماً لمفاهيمها على الصعيد النفسي. فمن المعروف أن مبدأ التكيف مع الوسط الخارجي هو أحد الجوانب الأساسية لتلك النظريات، وأنه يشتمل، في الوقت ذاته، على مفهوم أساسي من مفاهيمها وهو الاصطفاء الطبيعي. فتحقق الأول كغاية يستدعي، بالضرورة، وجود الثاني كمظهر من مظاهر الوراثة. ولقد وجد هؤلاء العلماء وأضرابهم أن قوانين الوراثة ومفاهيمها هي القادرة على إعطاء

تفسير سليم للفروق الفردية على الصعيدين النفسي والجسمي. وهذا ما يتجلى عبر نظرتهم إلى طبيعة الذكاء وتوزيعه بين الناس، وبصورة أوضح في دراستهم التي رموا من ورائها إلى تأكيد تلك النظرة.

وإذا كانت البحوث الميدانية تظهر أن من يتمتعون بقدر متوسط من الذكاء يؤلفون الأكثرية العظمى من الناس، وأن عدد الأفراد يتناقص كلما انحرف ذكاؤهم صعوداً أو هبوطاً عن المتوسط، فإن أصحاب هذا الاتجاه يعزون السبب إلى العامل الوراثي. ويرون أن الفروق بين الناس في الذكاء ظاهرة طبيعية وحتمية تمليها قوانين الوراثة العضوية، ولا دخل لظروف التنشئة الاجتماعية للفرد "ولذا فإن نسبة الذكاء المستمدة من اختبار ذكاء دقيق في فترة الطفولة- كما يقرر فرنون، أحد ممثلي هذا الاتجاه- تبين المستوى التربوي والمهني اللذين يمكن توقعهما للفرد في حياته المدرسية المقبلة، وفي حياته العلمية عندما يبلغ الرشد"(فرنون، 1988، 16).

وبصرف النظر عن الخلفيات الفكرية والاجتماعية لهؤلاء العلماء، فإنهم قدموا لعلم النفس من الجهد والعمل ما وسعهم، وأمدوه بوسائل وأدوات جديدة للبحث كثمرات طيبة لما بذلوه. فقد قوبل مقياس بينيه- سيمون بإعجاب واهتمام كبيرين من قبل العديد من السيكولوجيين، أمثال هنري جودارد Henry Goddard(الولايات المتحدة الأمريكية) وسيريل بيرت Syril Burt(في انكلترا). ونقل هذان العالمان المقياس إلى اللغة الانكليزية. وبعد أعوام قليلة، وفي عام 1916 تحديداً، أجرى لويس تيرمان Lewis Terman الأستاذ في جامعة ستانفورد الأمريكية مراجعة شاملة للمقياس وقام بتقنينه وأطلق عليه تواضعاً مقياس ستانفورد- بينيه. ثم أعاد تيرمان نفسه بمساعدة مود ميريل Moud Merril النظر في المقياس مرة ثانية. وظهر المقياس عام 1937 بصورتين متكافئتين(ل) و(م) (L)and(M) ليحمل هذه المرة اسم مقياس تيرمان- ميريل*. وفي عام 1960 قام أ. ماكنيمارا O. Mcnemara بمراجعة جديدة للمقياس أسفرت عن جمع الصورتين معاً.

كما لاقت دراسات غالتون وكاتل وتقنيات البحث التي ابتكراها استحساناً كبيراً وانتشاراً واسعاً. وجرى العمل على تطويرها وتحسين فعاليتها من جانب

---

* *نقل الدكتوران محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة الصورة(ل) من المقياس إلى العربية وذلك عام 1956. ومن قبلهما نقل الأستاذ إسماعيل القباني المقياس في صيغته المعدلة عام 1916 مع بعض التعديلات إلى العربية ونشره عام 1938.*

الأجيال اللاحقة من علماء النفس، ولا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية. واكتسب مصطلح الرائز Test الذي أطلقه غالتون على الاختبارات التي كان يجريها في مخبره الأنتروبومتري شعبية كبيرة.

وما إن نشر كاتل مقالته(الروائز والمقاييس العقلية) عام 1890 في مجلة Mind مع خاتمة لغالتون حتى أصبح هذا المصطلح(الرائز) واحداً من أكثر المصطلحات السيكولوجية شيوعاً واستعمالاً. وعلى الأرجح أن تكون التحديدات الجديدة والأحكام الجريئة التي حملتها المقالة، وكذا حالة التأهب والاستعداد التي كانت موجودة لدى جمهور المشتغلين والمهتمين بعلم النفس وراء النجاح الذي أحرزه المصطلح ومدلولاته العلمية. فقد جاءت المقالة لتشدد على القيمة العلمية للروائز كطريقة في القياس النفسي، وأهميتها العملية كوسيلة للتعرف على السمات والخصائص النفسية لدى الناس والوقوف على الفروق القائمة بينهم.

لقد كان كاتل رجلاً عملياً. ولعل أكثر ما شغله وتحمس له طوال حياته العلمية هو موضوع الفروق الفردية. ولهذا نجده يشرع بتطبيق روائزه في المخبر الذي أنشأه في جامعة كولومبيا عام 1891. وفي تلك الفترة تقريباً أدخلت المخابر الأمريكية الأخرى هذه الطريقة وصارت تستخدمها. وحمل هذا الوضع معه أسباب نشوء مراكز خاصة تعنى بشؤون التنسيق بين نشاط تلك المخابر. ففي عامي 1895 و1896 تشكلت في الولايات المتحدة الأمريكية لجنتان على المستوى القومي للقيام بهذه المهمة.

ومن الناحية الثانية فإن تقنيات معالجة ما تقدمه الروائز من معطيات تتعلق بقدرات تلاميذ المدارس وعمال المصانع والمرضى وغيرهم استأثرت باهتمام معظم العلماء. ولقد ذكرنا سابقاً أن شغف غالتون بدراسة الفروق الفردية حفزه إلى وضع مجموعة من الاختبارات وتحديد أساليب تطبيقاتها والبحث في كيفية التعامل مع البيانات والمعطيات التي تسفر عن استخدامها. ومن أهم وسائل معالجة تلك البيانات والمعطيات التي بدأ بتطبيقها هي طريقة الارتباط بين السمات العقلية. ويعتبر عمل غالتون هذا مشروعاً بذل الباحثون أمثال بيرسون ووليام براون وسيريل بيرت وجود فري تومسون وتشارلز سبيرمان جهوداً ضخمة من أجل إثرائه وتطويره(فلوجل 1979، 95).

صاغ تشارلز سبيرمان(1860- 1943م) نظريته في القياس النفسي والفروق الفردية على أسس التحليل الرياضي للنتائج التي يقود إليها تطبيق الروائز. وتعد هذه النظرية أول نظرية تعتمد على التحليل العاملي. فبينما كان

بينيه وسيمون يعدان قياسهما، نشر سبيرمان عام 1904 مقالة بعنوان "الـذكاء، تحديده وقياسه موضوعياً" أرسى بها القواعد الأولية للاتجاه الجديد.

عرض سبيرمان أفكار معاصريه حول بناء الاختبارات وأساليب معالجـة نتائجها. وعاب عليها اقتصارها على القدرات العقلية البسيطة وغياب التحديـد الدقيق للذكاء. وبناء على ذلك صنف الباحثين إلى فئات ثـلاث: تنظـر الفئـة الأولى منها إلى الذكاء كقدرة أو ملكة تجعلنا قوتها أو ضعفها نميز إنساناً مـن آخر(النظرية المونارشية Monarchic)، وتنظر الثانية إليه بوصفه مركباً مـن قدرات أو ملكات مستقلة، كالاستدلال والتخيل والتذكر والانتباه الإرادي(النظرية الأوليغارشية Oligarchic)، بينما ترى الفئة الثالثة أنه مؤلف من عدد كبير من القدرات التي تفتقر إلى العلاقات القوية التـي توحـدها(النظريـة الفوضـوية Anarchic). وكبديل لهذه الأفكار أو النظريات اقترح سبيرمان نظريته التـي عرفت بنظرية العاملَيْن. والفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في وجود عامـل واحد تشترك فيه كل القدرات العقلية. وقد أطلق على هذا العامل العامل العـام. ورمز إليه بحرف G(الحرف الأول من كلمـة General الانكليزيـة وتعنـي العام). وبالإضافة إلى ذلك فإن تلك القدرات يختلف بعضها عن بعض، وتحتوي كل واحدة منها مكوناً خاصاً بها، أطلق عليهالعامـل الخـاص، ورمـز إليـه بحرفS (الحرف الأول من كلمة Specific) الانكليزية وتعني الخاص).

إن ما قصده سبيرمان من وراء طرحه لهذه الفرضية هو إثبات صحة مـا تقود إليه الاختبارات العقلية من نتائج. فقد لاحظ أن ثمة ارتباطاً موجبـاً بـين نتائج الاختبارات المختلفة على الرغم من تفاوتها وتمايزها. ولعله من المنطقي أن يطرح على سبيرمان سؤال حول طبيعة العاملين. وفي معرض الإجابة على هذا السؤال شبه سبيرمان العامل العام بطاقة المخ والعامل الخـاص بـالآلات، والنزوع بمهندس يشرف على تصريف هذه الطاقة وتشغيل تلك الآلات. بيد أن إجابته لم تكن لتقنع معارضيه. وظل السؤال مطروحاً على أتباعه من بعده.

ومع التذكير بالتحفظات التي أبداها سبيرمان على استخدام مـصطلح الـذكاء، فإنه كان يشاطر مستخدميه الرأي حول أهمية الوراثة ودورها الأساسي في الحيـاة الذهنية للفرد، ويؤكد أن العامل G يتكون بالضرورة عن طريق الوراثة.

ومهما يكن من أمر فقد فتح سبيرمان الباب أمام مناقشات أكثر حدة وأوسع نطاقاً حول مسائل علم النفس الفارقي وطرائقه.

■ ■

الفصل الثامن

علم النفس النمائي والتربوي

عندما نشر تيديمان كتابه "ملاحظات حول القدرات النفسية عند الطفل" عام 1787، كان يعكس، بعمله هذا، الحاجة الموضوعية إلى معرفة أوفر وأدق بمختلف المناحي النفسية عند الطفل، ويجسد كذلك نظرة أهل عصره إلى ضرورة الارتقاء بمستوى العلاقة بين التربية والعلوم الإنسانية. فالخبرة التي تراكمت على مر قرون من الزمن أبرزت الأهمية القصوى التي يكتسبها بناء النظرية التربوية والتعليمية على أساس المعطيات الموضوعية والمعارف العلمية المتعلقة بالخصائص النفسية للمتعلمين. وهذا ما يلمسه الفرد في أعمال بيستالوتزي الذي اتخذ من إقامة عملية التعليم على قواعد سيكولوجية شعاراً له.

ولقد كان مستوى الحياة الثقافية والاقتصادية الذي وصلت إليه أوربة في نهاية القرن الثامن عشر بمثابة الأرض الخصبة التي أنبتت هذه الأفكار، ودفعت بالمهتمين إلى رعايتها وتنميتها. ويمكن اعتبار محاولة تيديمان علامة بارزة للمساعي الدؤوبة والطويلة لاستكشاف الطرائق العلمية المؤدية إلى جمع المادة الخام لتلك "القواعد السيكولوجية". فقد أخضع أحد الأطفال منذ ولادته إلى ملاحظة يومية حتى السنة الثالثة. وكان يسجل كافة نتائج مشاهداته حول كافة التغيرات التي تطرأ على القدرات الحسية والحركية والوجدانية واللغوية لذلك الطفل وبصورة دورية ومنتظمة. وبذلك تمكن من تحديد تواريخ نشوء تلك القدرات. إذ وجد أن الانفعالات الأولى تظهر في نهاية الشهر الثاني من حياة الطفل، وأن الشهر السابع يشهد بداية محاولاته لنطق بعض الحروف. في حين يبدأ المجال الحسي والحركي عنده بالتطور منذ الأسابيع الأولى التي تعقب ولادته.

ويعد عمل تيديمان تدشيناً لمرحلة جديدة من مراحل الاهتمام بالسلوك البشري. فقد صدرت بعده عشرات "اليوميات" و"المذكرات" التي تتضمن ملاحظات إضافية ومسهبة لآباء- مربين أو سيكولوجيين- حول سلوك أبنائهم وتحولاته خلال السنوات الأولى من الحياة. ففي منتصف القرن التاسع عشر وضع أ. كوسماول مخططاً لنمو النفس عند طفل مرحلة ما قبل المدرسة. وقدم عبر هذا المخطط وصفاً تفصيلياً عن تعاظم إمكانيات الطفل وقدراته على أساس زيادة الارتباطات وتعقدها. ومن المنطلق ذاته درس إ. تين نمو الكلام عند الأطفال وقارنه مع تطور اللغة عبر التاريخ. وقد نشرت هذه الدراسة عام 1876. وبعد عام واحد نشر داروين مقالاً مطولاً تحت عنوان "موجز تاريخ حياة طفل"، لخص فيه ملاحظاته حول سلوك أحد أبنائه، والتي قام بها في نهاية الثلاثينيات وبداية الأربعينيات. على أن العمل الأهم في هذا المجال هو الكتاب الذي نشره عالم الفيزيولوجيا ولـيم برايـر (1841- 1897م)، أحد أصدقاء فوندت، عام 1881 تحت عنوان "عقل الطفل". وفيه يعرض الوقائع التي توصل إليها أثناء دراسته لتصرفات طفله وأفعاله في الصباح وفي منتصف النهار وفي المساء عرضاً مفصلاً ومتسلسلاً. ولم تقتصر ملاحظات براير على نمو حساسية الطفل وبعض مظاهر نموه الانفعالي منذ الدقائق الخمس الأولى على ولادته حتى نهاية السنة الأولى، وإنما حاول أن يفسر ذلك كله بالوراثة والبيئة ويبين أثر كل منهما في السلوك.

لقد حقق عمل براير نجاحاً كبيراً ولاقى استحساناً واسعاً من لدن المربين والمهتمين بالطفولة ودفعهم إلى المزيد من التدقيق والتمحيص في سلوك الطفل وتطوره. فلم تمض سنوات قليلة على صدور كتابه حتى وضع عالم الأعصاب الروسي الشاب ف. بختيرف قائمة بالاستجابات الانفعالية التي ظهرت عند ولده "بيتا" خلال الأشهر الستة الأولى من حياته. ومن ثم قام مواطناه سيكورسكي ولانج بأعمال مشابهة. حيث ألقى لانج محاضرتين حول سلوك الطفل على طلاب جامعة نوفوروسيا "روسيا الجديدة" ونشرهما عام 1891. وكانت مادة المحاضرتين عبارة عن عرض لنتائج ملاحظاته ومقارنتها بملاحظات براير.

وبعد صدور "عقل الطفل" بحوالي عقد من الزمن كان بينيه يتتبع نمو العمليات العقلية لدى ابنتيه ويسجل مشاهداته ويطلع جمهور القراء عليها من خلال كتابه "أفكار جديدة عن الأطفال". وفي عام 1893 أصدر شين مذكراته

"حول نمو الطفل". كما نشر سولي "دراسات في الطفولة" عام 1896.

ومع إطلالة القرن العشرين عرف هذا النوع من دراسة خصائص الطفولة تطوراً أفقياً وعمودياً ملحوظاً. ففي فترة لا تتعدى العقدين ظهـرت عـشرات الدراسات واليوميات، من مثل يوميات أ. ستانجينسكايا وأ. ليفانيفسكي وشتيرن. ويعتبر كتاب وليم شتيرن "سيكولوجية الطفولة المبكرة"(1914) تطويراً وتعميقاً للإطار الذي عمل من خلاله السابقون. فلم يقتصر موضوعه على طفل واحـد ولسنوات قليلة فقط، وإنما شمل أطفال مؤلفه الثلاثة وتعقبهم منذ ولادتهم حتـى السنة الخامسة والسادسة. وعبر صفحاته تتجلى دقة الملاحظـة عنـد شـتيرن والجهد الذي بذله وتحملت زوجته شطراً منه. وقد كان هذا العمل فرصة مكنت المهتمين من الاطلاع على الأطوار التي تمر بها الإحساسات والمدارك والتذكر والتفكير والكلام والإرادة عند الأطفال والنشاطات التي يمارسونها في مرحلـة الطفولة المبكرة كاللعب والبناء والرسم. ومما زاد في قيمته هو أن شتيرن لـم يكتف بسرد الوقائع التي شاهدها، بل قام بتعميمها وتوظيفها في خدمة نظريتـه في النمو النفسي التي عرفت باسم النظرية التوفيقية. ويعود سبب هذه التـسمية إلى النهج الذي اختطه شتيرن وسار عليه أتباعه للتوفيق بين الوراثـة والبيئـة كمحددين مسؤولين عن التطور النفسي عند الفرد.

ولم يكن الخط الذي رسمته دراسة سلوك الأطفال عن طريـق الملاحظـة الموضوعية وتسجيل المعطيات والمعلومات التي تسفر عنها هو الخط الوحيـد. وإنما كان هناك خط ثان موازٍ له وطرائق أخرى غير الملاحظة تكملها وتغنـي تصورات المهتمين بمظاهر السلوك الإنساني، وتعمق أفكارهم وتدفعهم إلى نبذ الكثير من المعتقدات والآراء القديمة. وفي هذا الصدد يجـدر التنويـه بالآثـار الإيجابية العميقة لأعمال بينيه ودورها في توفير إمكانية التعرف على مـستوى القدرات العقلية عند الأطفال بوسائل وأدوات ومقاييس موضوعية. فقد أضـحى التجريب منذ ظهور تلك الأعمال الطريقة التي اسـتأثرت باهتمـام البـاحثين. فسعوا بتأمين مستلزماتها وشروطها بغية الوصول إلى نتائج موضوعية ودقيقة لدى دراستهم للظواهر النفسية عند الطفل، كالإدراك والتذكر والانتباه... الـخ، وكذا تطور أوجه النشاط التي يمارسها في المدرسة والمنزل والروضة... الخ. وفي تلك الفترة يمكن للمرء أن يلاحظ الزيادة الكبيرة في عدد الدراسات التـي تناولت هذه الموضوعات والارتقاء في مستواها، الأمر الذي نجم عنـه تعـاظم حجم الحقائق بصورة محسوسة، وولادة أفكار جديدة حول نمو الطفل وعواملـه

وأسبابه وشروطه. وسرعان ما تبلورت هذه الأفكار وتحولت إلى اتجاه ضاغط بدأ بالظهور في المؤتمر الدولي الرابع لعلماء النفس الذي عقد في باريز عـــام 1900.

إن القاسم المشترك بين ممثلي هذا الاتجاه يكمن في تـــأثرهم بالنظريـــات التطورية التي انتشرت-كما هو معلوم- خلال النصف الثاني من القرن التاســـع عشر، ومحاولاتهم تطبيق قوانينها ومفاهيمها على سلوك الإنـــسان والحيـــوان. ولقد تجلى ذلك على نحو بارز فيما عرف في علم النفس بالنظرية التلخيـــصية Recapitulatisme التي أرسى قواعدها إ. هيكِّل.

ووفقاً لهذه النظرية فإن حياة الإنسان منذ لحظة تكونه إلى أن يصير راشداً ليست سوى إعادة سريعة ومختصرة لحقب نشأة الحيوانات وارتقائها واختـــزالاً لمراحل التاريخ البشري. وقد زعم أصحابها أن ما توصل إليه علم الأجنة مـــن تغيرات تطرأ على بنية الجنين يوماً بعد يوم لهو دليل واضـــح علـــى صـــدقها وصحتها. ومما كشف عنه هذا العلم، مثلاً، وجود فجوات في القسم العلوي من الجنين في الشهر الرابع من حياته تشبه، في رأيهم، الغلاصم عنـــد الأســـماك، وتشكل أغشية بين أصابع يديه وقدميه في الشهر السادس تماثل، في تصورهم، الأغشية التي نجدها عند الحيوانات البرمائية، وظهور زائدة ذيلية تذكرهم بالذيل عند الثدييات بعد بضعة أسابيع. وعنـــدما يتحـــدث التلخيـــصيون عـــن هـــذه المعطيات، فإنهم يعتبرونها براهين قاطعة على صحة قانون التكرار الذي يعني بالنسبة لهذه المرحلة أن الجنين يعيد خلال تسعة أشهر جميع مراحـــل تطـــور الأنواع الحيوانية.

أما التغيرات التي تطرأ على عضوية الطفل وسلوكه عبر سنوات الطفولة الأولى، فكانوا ينظرون إليها باعتبارها إعادة مكثفة للمراحـــل التـــي قطعتهـــا البشرية في تطورها عبر آلاف السنين.

ويأتي عالم النفس والمربي الأمريكي ج. ستانلي هـــول(1846- 1924م) في طليعة أنصار النظرية التلخيصية، فقد أبدى إعجابه بهـــا وتبنـــى مبادئهـــا وأفكارها في وقت مبكر من حياته العلمية. وانصرف إلـــى جمـــع المعطيـــات والوقائع التي تسهم في تطورها وانتشارها.

كان ستانلي هول مدرساً متخصصاً، تتلمذ على يد الفيلسوف وعالم الـــنفس الأمريكي وليم جيمس. وعمل من قبل تحت إشراف فوندت، حيث حضر عـــام افتتاح مخبر لايبزيغ. وتتحدث أدبيات علـــم الـــنفس عـــن أن دور الإحـــساس

العضلي في إدراك المكان هو الموضوع الأول الذي حظي باهتمام ستانلي هول أثناء وجوده في ألمانيا. ولكنه سرعان ما تخلى عنه بعيد عودتـــه إلـــى بـــلاده ليلتفت إلى قضايا التربية. وهنالك قام بنـــشاطات مكثفـــة تمثلـــت فـــي إلقـــاء محاضرات على المربين والمعلمين وإجراء بحوث ميدانية. وكان هدفه من ذلك إثراء التصورات السائدة حول خصائص الطفولة وأســـاليب رعايتهـــا. وعلـــى الرغم من أنه أسس أول مخبر لعلم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية* فإنـــه لم يكن يخفي تذمره من ضعف فاعلية التجريب وقصوره ودعوته إلى ضرورة استبدال الاستبيان به.

فالاستبيان حسب رأيه، يختصر الوقت والجهـــد، ويمـــد الباحـــث بـــوافر المعلومات المتعلقة بتصورات التلاميذ ومشاعرهم ومـــواقفهم تجـــاه مختلـــف القضايا الأخلاقية والدينية والاجتماعية. ولهذا تولى هول وضـــع العديـــد مـــن الاستبيانات وضمنها أسئلة تتناول الكثير من الظواهر والوقائع الاجتماعية التي ينبغي على المفحوص(التلميذ في معظم الحالات) أن يحدد رأيه فيها، أو يعبـــر عن مشاعره نحوها. وبفضل هذه الطريقة اســـتطاع أن يحـــصل علـــى آلاف الإجابات وأن يخضعها إلى المعالجة الإحصائية ويـــستخلص النتـــائج ويـــضع تصوراً شاملاً عن الخصائص النفسية لمختلف مراحل الطفولة.

نشر هول بحوثه وما توصل إليه من نتائج وتصورات في عدة مؤلفـــات، كان أشهرها كتابه عن "المراهقة". وفي هذا الكتاب يرى أن حياة الطفل ككـــائن بشري تشتمل على جوانب كثيرة. ولفهم هذه الجوانب ينصح بضرورة تـــضافر جهود جميع المهتمين بالطفل: عالم النفس والطبيب والمربي وعالم الاجتماع... الخ. ومن هنا جاءت دعوته إلى إقامة علمٍ خاص يهتم بكافة قـــضايا الطفولـــة أطلق عليه اسم "البيدالوجيا" أي علم الطفل.

ولئن تحولت اهتمامات هول في بداية نشاطه العلمي من دائرة علم الـــنفس إلى دائرة التربية- كما أشرنا منذ قليل- فإن المراحل اللاحقة من ذلك النـــشاط

---

* *أنشأ ستانلي هول أول مخبر لعلم النفس بعد عودته من ألمانيا بعامين(أي في عام 1883). وذلك في جامعة جون هوبكنـــز، حيث اشتغل فيها حوالي سبع سنوات(1881-1888) كمحاضر ثم كأستاذ ذي كرسي. وقد أولى اهتماماً خاصاً بهذا المخبر. وسعى لتوفير كافة الشروط اللازمة له لكي يكون نداً لمخبر لايبزيغ. كما استقدم طلاباً بارزين للعمل فيه، أمثال كاتل وجون ديوي ودونالدسون وجاسترو وسانغورد الذي أشرف على نشاط هذا المخبر بعد أن ترك هول جامعة جون هوبكنـــز ليترأس جامعة كلارك الجديدة في مدينة ورشستر بولاية ماساشوستس.*

عرفت عدداً من التحولات. مما اعتبره المؤرخون مؤشراً على أن الرجل كان كثير التنقل من ميدان إلى آخر، سريع التأثر بما يستجد على ساحة العلم الرحبة. فلا عجب أن يبدي حماساً شديداً نحو التحليل النفسي منذ السنوات الأولى ويدعو مؤسسه فرويد لزيارة جامعة كلارك، ثم يعجب بغالتون واختباراته ويستخدمها في بحوثه، ويتبنى في وقت لاحق التعاليم البافلوفية بعد أن ذاع صيتها في الأوساط العلمية. ويعكف في السنوات الأخيرة من حياته على دراسة الدين وينشر كتاباً في هذا الميدان عام 1917 بعنوان "المسيح في ضوء علم النفس" وينهي مشواره العلمي بدراسة الخصائص النفسية للشيخوخة التي توجت بصدور كتابه الأخير "التدهور في الشيخوخة" عام 1922.

إن هذه الملحوظة لا تحمل معنى سلبياً بقدر ما تتضمن أبعاداً إيجابية. فقد أردنا من خلالها لفت الانتباه إلى طموح ستانلي هول ودأبه لتطوير العلم الناشئ وتوسيع دائرة موضوعاته. وهو الذي كرس من وقته وجهده الكثير من أجل البحث والتأليف والتنظيم. فزيادة على أعماله ومؤلفاته التي أوردنا أهمها بادر إلى إصدار "المجلة الأمريكية لعلم النفس" عام 1887، ومجلة "المدرسة التربوية" عام 1891، وأسهم في تأسيس "الرابطة الأمريكية لعلماء النفس" عام 1892 التي أصبح أول رئيس لها.

وما دام الحديث يدور حول نظريات التطور وأثرها في علم النفس، يتوجب علينا أن نشير إلى انعكاساتها أيضاً في موقف العالم الألماني كارل غروس(1861-1946م) إزاء نشاط اللعب. ففي كتابيه "اللعب عند الحيوانات" (1896) و"اللعب عند الإنسان"(1899) تتردد بصورة محسوسة أصداء التعاليم الداروينية. حيث يجد أن اللعب عند الأطفال الآدميين وصغار الحيوانات يقوم بدور هام على صعيد تقوية العضوية وتعزيز قدراتها على الصمود أمام متغيرات المحيط الخارجي ومستجداته. إنه في رأيه، مدرسة لإعداد العضوية للمستقبل. فالحيوانات، حين تلعب، فإنها تكتسب المهارات اللازمة لبقائها واستمرارها. والطفل، عندما يقوم بدور السائق أو الطبيب في إطار اللعب، فإنه يعد نفسه لأداء هذه الوظائف في المستقبل.

والشيء ذاته ينطبق على البنت الصغيرة التي تهدهد دميتها كي تنام. فهي، إذ تفعل ذلك، إنما تحضر نفسها لمواجهة المهام التي ستوكل إليها في مقبلات الأيام.

إننا لا نسوق هذه الأمثلة من أجل اقتفاء أثر قوانين التطور(الاصطفاء

الطبيعي خاصة) في نظرية غروس فحسب، وإنما لكي نشير من خلالها إلى اتجاه هذا الأثر في فكر هذا العالم وتبيان الفرق بينه وبين الاتجاه الذي اتخذه في النظرية التلخيصية أيضاً. فبينما يسحب أنصار هذه النظرية تلك القوانين على تطور الطفل، ويتجهون بخصائص هذا التطور ومستوياته وأطواره إلى الماضي، يجد غروس أن هذه القوانين تمثل الدور الفعال الذي تلعبه النشاطات المختلفة التي يمارسها الطفل في تكيفه اللاحق مع المحيط. ولعل بمقدورنا أن ندرك سبب هذا الاختلاف بالرجوع إلى مصدر التأثير ذاته، أي إلى النظرية التطورية التي استمد كل من الطرفين رأيه منها.

لقد قلنا أن غروس صاغ آراءه في ضوء تعاليم النظرية الداروينية. بينما بنى التلخيصيون، ومن بينهم هول، تصوراتهم على أساس نظرية سبنسر ونظرية جان باتست لامارك(1744-1829م). وتدّعي هاتان النظريتان أن الخبرات والمهارات تنتقل من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق بالوراثة. ولكن الحقائق التي كشف عنها علماء الوراثة تدحض هذا الادعاء. فالكثير من هؤلاء العلماء" يرفضون الرأي القائل بأن الخصائص المكتسبة يمكن أن تورث -على الأقل- بالشكل الذي قد يجعل نظرية هول التلخيصية مقبولة"(ميلر، 1987، 15).

وبصرف النظر عن تقدم نظرية غروس على النظرية التلخيصية، فإنها قصرت أهمية اللعب على الجانب العضوي، وأغفلت مضمونه وبعده الاجتماعيين عند الطفل البشري.

ومن بين العلماء الذين تأثروا بنظريات التطور عالم النفس السويسري إدوارد كلا باريد(1873- 1940م). فقد حاول هذا العالم تطبيق القوانين العامة لنشوء الأحياء وارتقائها في ميدان علم النفس التربوي. ونظر إليها بوصفها دليلاً على وجود نظام عام يتحكم بتطور الوعي الفردي والاجتماعي على حد سواء. وقد جعلت منه نظرته هذه أبرز ممثلي الاتجاه الوظيفي في أوربة وأحد المتحمسين لآراء ديوي التربوية، وحملته إلى نقد النظام التربوي القائم والسعي إلى استبدال نظام جديد به يقوم على الفهم الحقيقي لخصائص الطفولة، ويتمكن من تمثل معطيات العلم الجديد. ولتطبيق أفكاره في الواقع العملي أنشأ معهد "جان جاك روسو" للتربية في جنيف.

ومن نافلة القول أن ظهور هذه الدراسات كان استجابة للمتطلبات التي أفرزها التطور الاجتماعي، ومحاولة لإيجاد حلول للمشكلات التربوية التي

بدأت تطرح بحدة على الأولياء والمعلمين. وما من أحد يستطيع أن يقلــل مــن شأنها في تحديد موضوعات علم النفس النمائي والتربــوي بــصورة خاصــة، ودورها الإيجابي في انتهاج طرائق عملية لبحثها ومعالجتها. وإذا كنــا بــصدد إبراز القيمة التاريخية والعلمية لجهود العلماء في ميدان علم الــنفس التربــوي والنمائي، فإنه من الواجب أن نذكّر بالأعمال التي قام بها عــشرات العلمــاء، أمثال إ. ميمان في ألمانيا وأ. نيجايف في روسيا وت. ريبو في فرنسا ود. ميــد في الولايات المتحدة الأمريكية.

■ ■

الفصل التاسع

علم النفس الحيواني

إن إحدى الحقائق التي لا سبيل إلى نكرانها أو التغاضي عنها هي أن علم النفس بعامة، وعلم النفس المقارن وعلم نفس الطفل وعلم النفس التعليمي بخاصة، مدينون لأولئك الذين عملوا بدأب كبير وصبر جميل ضمن ظروف صعبة وعلى امتداد عقود طويلة. ونقصد العلماء الذين اتخذوا من حياة الحيوانات وسلوكها ميداناً لبحوثهم، واستطاعوا جمع معطيات وفيرة حول مراحل تطورها ومميزات سلوكها في كل مرحلة، وتوصلوا إلى القوانين التي يخضع لها تفاعلها مع العالم الخارجي وعلاقاتها بعضها ببعض داخل الجنس وخارجه في شتى المواقف الحياتية. فكان لعملهم هذا الفضل في ولادة فرع من فروع علم النفس، وهو علم النفس الحيواني، مثلما كان له شرف المشاركة في النهوض بالفروع المجاورة.

ومن المعلوم لدى المختصين بعلم الحيوان والمهتمين بمعرفة أنماط الحياة عند الحيوانات على اختلاف أنواعها أن مثل هذه البحوث ظهرت قبل الإعلان عن ظهور نظريات التطور، وأنها، ضمن المجرى العام للتقدم العلمي، جمعت مادة ثرية أفادت بها واضعي هذه النظريات. وبالمقابل فإنها عرفت، بدورها، تطوراً ملحوظاً على مستوى الأداة والمحتوى بعد انتشار الأفكار والمفاهيم التطورية. ولا سيما الداروينية منها.

لقد ذكرنا أن آليات السلوك عند الكائنات الحية كالغرائز والانفعالات. بل وحتى القدرات العقلية احتلت مساحة هامة في أعمال داروين. ومن خلال طرح هذه الموضوعات ومعالجتها أكد داروين أن نشوء الوظائف وارتقاءها، كظهور الأعضاء وتطورها، يمكّنان الكائن الحي من الصمود في صراعه المستمر مع

العالم الخارجي. ومن أجل ذلك جمع كماً ضخماً من المعطيات التي استمدها من قراءاته ومشاهداته الخاصة. فزيادة على كونه قارئاً ممتازاً وناقداً منهجياً، عرف بملاحظته الدقيقة، وإمكانيته الكبيرة على رصد الحوادث والظواهر وتبويبها وفق قواعد ومقاييس موضوعية. ولهذا يكاد يجمع مؤرخو علم النفس على فعالية الدور الذي نهض به داروين على صعيد إدخال طريقة الملاحظة الموضوعية إلى الميدان السيكولوجي. ويدعمون موقفهم هذا باستعراض الكثير من الدراسات التي أجريت بعد صدور مؤلفات داروين، وخاصة كتابه "التعبير عن الانفعالات عند الحيوانات والإنسان". وتناول أصحابها فيها سلوك الحشرات والطيور والأسماك والقطط والقردة وغيرها. ومنها دراسة سبولدنج للسلوك الغريزي عند الطيور، فقد لاحظ أن صغار الطيور لا تحتاج إلى مراقبة كبارها أو إلى تدريبات خاصة لتعلم الطيران. وأنها تتمكن منه حالما تنضج عضويتها وتصبح قادرة عليه.

ولعل جون رومانيس(1848-1894م) هو واحد ممن تحتل مؤلفاته مكانة مرموقة في قائمة الأعمال التي وضعها أولئك المؤرخون. فقد كتب هذا الباحث ثلاثة كتب، كرس الأول للحديث عن "ذكاء الحيوانات"(1882). وركز في الثاني على "تطور الذكاء عند الحيوانات"(1883). وانتقل في الثالث ليعالج "تطور الذكاء عند الإنسان"(1887). ويتضح من خلال هذه العناوين اهتمام رومانيس الكبير بالقدرات النفسية عند الحيوانات والإنسان. ولعل أهم ما عرف به هو تصوره لتلك القدرات باعتبارها خطاً متصاعداً تمس نقاطه المستويات الحيوانية والمستوى الإنساني سواء بسواء. فهي، أي القدرات، أدوات الكائنات الحية والإنسان(كل من موقفه ودرجته على سلم التطور) في عملية التفاعل الجارية مع العالم الخارجي. ويعني ذلك أن الذكاء هو سمة عامة لدى الحيوانات والإنسان. والفرق الذي نلحظه بين ذكاء الإنسان وذكاء الحيوان، حسب تصوره، ليس فرقاً نوعياً، وإنما هو فرق كمي. ويعزو خطأ الآخرين في تقدير هذا الفرق إلى نتائج المقارنة الحسية التي يعقدونها بين إمكانيات الإنسان المعاصر وقدراته مع ما يقابلها لدى الحيوان. إذ أن في مثل هذه الحالة سرعان ما يقف المرء على عدد عديد من الصفات المتباينة بين موضوعي المقارنة، مما يقوده إلى الحكم لصالح وجود فوارق نوعية فيما بينها.

ويرى أن الصورة تختلف كثيراً فيما لو تمت مقارنة الإنسان البدائي بالحيوانات الراقية، أو الطفل بالقرد. ففي اعتقاده أن الباحث يجد نفسه هنا أمام

صفات متشابهة لدى الطرفين أكثر بكثير مما يلقاه من فــروق بينهمــا. وهــذه الأخيرة، إن وجدت، فإنها لا تتعدى حدود الكم.

لقد جمع رومانيس عدداً ضخماً من الأدلة عن طريق ملاحظاتــه اليوميــة وملاحظات الآخرين من أجل الدفاع عن أفكاره وتصوراته. إلا أن هذه الأدلة لم تكن مقنعة بالقدر الكافي بسبب افتقار طائفة منها إلى الدقة والموضوعية. وكان ذلك ثغرة نفذ منها نقاده، وراحوا يطعنون بصحة منهجه وبالوقائع التي حــصل عليها بوساطته، وفي هذا يقول فلوجل: "... جمع ذلــك الباحــث(رومــانيس- ب.ع) كمية هائلة من الوقائع عن طريق ما سمي بعد ذلــك- تنــدراً- بمــنهج الحكايات، أي الاعتماد على التقارير العرضية حول سلوك الحيوانات. ولما كان الكثير من هذه التقارير يأتي من ملاحظين غير مدربين ذوي نظرة غير نقدية، فإنه من الواضح أنهم قد يتعرضون في بعض الأحيان لكافة مخاطر الملاحظــة الخاطئة، من إهمال في الوصف وتحيّز في التفسير، وبالذات في اتجاه استقراء دوافع وعمليات فكرية إنسانية في الحيوان"(1979، 88).

والواقع أن أفكار رومانيس الطبيعية ونظرته الآلية إلى تعاقــب مظــاهر النفس ووحدتها عبر عمليات نشوء الأنواع الحيوانية وارتقائها هي التي كانــت هدف تلك الحملة من الانتقادات الموجهة إليه. وفي ضوء ذلك يمكــن معرفــة مصدرها والهوية الفكرية لأصحابها. فإذا كان رومانيس من دعاة التشديد علــى التشابه والتماثل بين سلوك مختلف الأنواع، فإن خصومه ونقاده هم المتــشددون في إبراز الاختلافات والتباينات العميقة القائمة بين سلوك أفراد أي نوع حيواني ونوع آخر. ومن أبرز هؤلاء مورغان.

عمل لويد مورغان(1852-1936م) أستاذاً لعلم الحيوان والجيولوجيا فــي مدينة بريستول بانكلترا. وأسهم بقسط وافر في تطور علم النفس المقارن، حيث نشر كتاباً عام 1894 تحت عنوان "المدخل إلى علم النفس المقارن". ويعــرف مورغان بأنه صاحب قانون الاقتصاد في عالم الأحياء، الذي اشتهر بقانون لويد مورغان. وبموجب هذا القانون فإنه لا يجوز تفسير سلوك الحيوان انطلاقاً من قدرة نفسية عليا، إذا كان بالإمكان تفسيره على أساس قدرة تقع على درجة أقل في سلم الارتقاء النفسي. ولكي يدلل على صحة هذا القانون، اســتخدم المــنهج الموضوعي والملاحظة المستمرة في جمع المعلومات عن تصرفات الحيوانــات في مواقف طبيعية ومصطنعة مختلفة. وأخضع مشاهداته إلــى تحليــل دقيــق ومقارنة تفصيلية وشاملة، خلص من خلالهما إلى القول بوجود وســائل نفــسية

متعددة تتوسط علاقة الحيوان بمحيطه، ولكنها غير كافية لتسبغ علـى أفعالـه طابع التعقل والوعي. فالحيوان، للمثال، لا يتمكن من حل المشكلة التي تعترضه إلا بعد سلسلة من المحاولات يختبر من خلالها إمكانياته المتعددة علـى نحـو اعتباطي. بيد أن ذلك لا يعني أن مورغان يفسر الأفعـال التـي تقـوم بهـا الحيوانات من أجل الوصول إلى هدف معين تفسيراً آليـاً، أو أنـه يرجعـه أو يختصره بالاستجابات العشوائية والعمياء. إنه يطرح المحاولة والخطـأ كآليـة تنظم السلوك الحيواني لحظة اختيار الأداة والأسلوب فـي المواقـف الجديـدة، وتجعله مختلفاً عن سلوك الإنسان الذي يتسم بالعقل والفهم.

وفي الفترة التي رأت فيها مؤلفات رومانيس النور ظهرت أعمال أخـرى في علم النفس المقارن وعلم نفس الحيوان. فقد لفت نمط الحياة الجماعي عنـد الحشرات والطيور انتباه الباحثين، أمثال د. ليبوك وج. فابر، ومن ثم أ. فوريل. وقبل هؤلاء تحمل مسؤولية دراسة سلوك تلك الحيوانات. فكان أن نشر ليبـوك كتابه "النمل والزنابير والنحل" في سنة 1882، وفـابر "مـذكرات فـي علـم الحشرات" بين عامي 1880 و1904، وفوريل "تجارب وملاحظات نقدية حول الإحساسات عند الحشرات" في سنة 1887.

وبعد انتشار أفكار مورغان التي عرضها في كتبه "المـدخل..." و"حيـاة الحيوان والذكاء"(1890) و"سلوك الحيوان"(1900)، قام العالم الألمـاني جـاك لوب(1859- 1924م) بدراسة سلوك الحيوانات وحيدة الخلية مستخدماً الطريقة التجريبية. فقد كان يدخل تغييرات كيميائية أو فيزيائية على بيئة الحيوان بتسليط ضوء قوي عليه أو رفع درجة حرارة الماء الذي يوجد فيه حيناً وخفضها حينـاً آخر، أو إضافة محلول كيميائي إلى الماء... الخ، ثم يراقب اسـتجابة الحيـوان على تلك التغيرات. وعقب مجموعة كبيرة من التجارب توصل إلـى صـياغة نظريته المعروفة بالانتحاء Tropisme التي تشبه الحيوان بجهـاز يـستجيب للمثيرات الخارجية(الفيزيائية والكيميائية) بصورة آلية.

إن نظرية الانتحاء تعكس التزام لوب بتعاليم مدرسة شيف التـي تخـرّج منها. ويتجلى ذلك عبر شفافية المبدأ الذي اعتبر منطلقاً لممثلي هذه المدرسـة، ومفاده أن النشاط العصبي يخضع لقوانين الحركة الآلية. ولا يحمل هذا المبـدأ أي جديد. فهو يجسد نفس النظرة التي وجدناها عند ديكارت وغاليله وهـارتلي وسواهم. والاختلاف الذي يمكن أن يكون بين تفسيرات هؤلاء جميعاً يكمن في التفاصيل التي تمليها معطيات العلم والمشكلات التي يطرحها العصر في ضوء

حجم تلك المعطيات ونوعها. فالتقدم العلمي على صـــعيد الظـــواهر الفيزيائيـــة والكيميائية والحيوية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، بالإضافة إلـــى ظهور فكرة وحدة العالم العضوي، حدا ببعض الباحثين إلى البحث عن مقدمات أو أصول سلوك الحيوانات الراقية والإنسان في سلوك الحيوانات الدنيا. وهو ما فعله لوب حين حاول التوفيق بين آراء داروين والفهم الفيزيـــائي والكيميـــائي للحياة.

لم يكن الموقف من نظرية الانتحاء مختلفاً عنه إزاء الكثير من النظريـــات التي عرفها علم نفس الحيوان في بداية نشأته. فقد رحب بها بعـــض البـــاحثين وتبناها البعض الآخر، وسعى إلى تطويرها. ففي ألمانيا نادى كل من أ. بيتـــي وت. بير وف. إكسكويل بضرورة إعادة النظر في المصطلحات الـــسيكولوجية السائدة واستبدالها بمصطلحات فيزيولوجية لتحرير العلم الجديـــد مـــن النزعـــة الذاتية التي يكرسها مذهب الاستبطان. واقترحوا في مقالتهم المـــشتركة "ثبـــت المصطلحات الموضوعية في فيزيولوجية الجملـــة العـــصبية"(1899) إحـــلال مصطلح "استقبال" محل مصطلح "إحساس" ومصطلح "تكرار" محل "تـــذكر"... الخ. وعللوا اقتراحهم بعدم قابلية الظواهر النفسية للدراسة العلمية الموضوعية. وكان بيتي قد طرح عام 1898 سؤالاً جعله عنواناً لمقالته "هل يتوجب علينا أن نخلع الصفات النفسية على النمل والنحل؟". وأجاب عليه بالنفي. فسلوك النحـــل والنمل غريزي، يتألف من سلسلة من الاستجابات الآلية، المتعاقبة التي يستدعي السابق منها اللاحق آلياً لدى تأثير البيئة الكيميائية والفيزيائية المحيطة.

لم تحظ نظرية الانتحاء بنصيب كبير من التأييد، ولاقت معارضة شـــديدة بسبب نزعتها الميكانيكية في تناول السلوك الحيواني ونظرتها إليه باعتباره أقل تنوعاً وأكثر تشابهاً عند مختلف الأنواع الحيوانية. ومن أشهر معارضيها عـــالم الحيوان الأمريكي هـــ. س. جينينغز(1868–1947م).

توصل جينينغز من خلال تجاربه إلى القول باستحالة تفسير الاســـتجابات التكيفية للحيوانات الدنيا باستخدام المفاهيم والمقولات الكيميائية والفيزيائية. ذلك لأن العلاقة بين المنبه الخارجي ورد فعل الحيوان ليـــست علاقـــة تـــرادف أو تطابق. فهناك عوامل متممة ومؤثرة تتوسط تلك العلاقة. وكلما كانت العضوية معقدة، والوسط الذي تحيا فيه سريع التغير والتحـــول، ازدادت تلـــك العوامـــل الوسيطة تعقيداً وتغيراً وغنىً.

لقد عمل جينينغز وكثير من علماء نفس الحيوان على حـــل مـــسائل ذات

طبيعة مغايرة لموضوعات اهتماماتهم الأولى. وبغض النظر عن الموقع الفكري لكل منهم، فقد انطلقوا في حل هذه المسائل من التجليات الموضوعية للنشاط الحيوي، واتخذوا من طابعها دليلاً على تأثير النظام السيكولوجي إلى جانب تأثير النظام الفيزيولوجي.

ولا تخفى القيمة المزدوجة لهذا الموقف ودوره في تطور علم النفس. فهو تشكيك في إمكانية منهج الاستبطان من جهة، وإسهام جدي في التأكيد على أهمية المنهج الموضوعي في علم النفس من جهة ثانية. وهذا ما يلمسه المرء لدى اطلاعه على تعاليم المدرسة السلوكية.

وما دمنا بصدد الحديث عن فضل الدراسات المبكرة لسلوك الحيوان على تطور الفكر والمنهج، فإن الواجب يحتم علينا أن نشير إلى أعمال العالم الفرنسي هنري بيرون(1881-1964م) التي تناول فيها الإحساسات والتذكر عند الكائنات الحية، ولا سيما اللافقاريات البحرية. ويحتل كتابه "مناهج علم نفس الحيوان" الذي صدر عام 1904 موقع الصدارة بين تلك الأعمال. كما يلزمنا أيضاً بأن ننوه بالجهود التي بذلها مؤسس علم نفس الحيوان في روسيا ف. فاغنر(1849-1934م) في دراسة الغرائز عند العناكب والنحل والسنونو، وباستنتاجاته التي تعتبر دفاعاً عن النظرية التطورية الداروينية وانتصاراً لقوانينها.

■ ■

الفصل العاشر

علم النفس الثقافي والاجتماعي

الثقافة والمجتمع ودورهما في تشكل وعـي الفـرد وشخـصيته ليـست موضوعات طارئة أو مستجدة على ساحة الفكر الإنساني. بيد أنها، مع ذلك، لم تلق من الاهتمام ما يكفي لكي ينظر إليها كموضوعات مستقلة ويوجـه الكـلام فيها وجهة علمية اعتماداً على أدوات موضوعية يكفل استعمالها جمع المعطيات والوقائع المتعلقة بها قبل القرن التاسع عشر. فلم يمض من هذا القـرن عقـدان ونيف حتى أصبحت ثقافات الشعوب والتجمعات البـشرية موضـوع حـديث المؤرخين وعلماء الأنتروبولوجيا واللغة والاجتماع. وبدا لهم هـذا الموضـوع آنذاك أمراً يكتنفه الغموض ويحيط به الكثير من الأسرار.

ومهما يكن من أمر فإن كيفية تشكل النتاج الثقافي وعوامله مع ما يحملـه من بعد نفسي تعتبر الموضوع الأول الذي حفز هؤلاء المؤرخين والعلماء إلـى البحث في هذا الميدان الرحب. وقد ارتبطت بدايات تناوله بمحاولات كل مـن ويتنر وستينتال ولازاروس في ألمانيا، التـي تكللـت بـالإعلان عـن قيـام "سيكولوجية الشعوب".

ويجد القارئ في المقالة الافتتاحية للعدد الأول من مجلة "دراسـة مقارنـة للغة" الذي صدر عام 1852 أول عرض للمبادئ والمفاهيم الرئيسية لهذا العلم. كما يجد شرحاً مفصلاً لها على صفحات مجلة "سيكولوجية الـشعوب وعلـم اللغة" التي تعاون ستينتال ولازاروس على إصدارها عام 1860*.

إن الفكرة المركزية التي ينطلق منها مؤسسو سيكولوجية الـشعوب هـي

* استمر صدور هذه المجلة حتى عام *1890*.

وجود اختلاف بين ثقافات شعوب الأرض وإن كل واحدة منهـا تعكـس "روح الشعب" التي تقوم على اللغة والأساطير والعادات والتقاليد.

وبعد انتشار فلسفة كونت أقبل الباحثون على دراسـة الظـواهر النفـسية وعلاقتها بثقافة المجتمع وهم مزودون، بدرجات متفاوتة، بمفاهيم تلك الفلـسفة وأفكارها. فها هو سبنسر يقيم نظرته إلى المجتمع على أساس القـانون العـام للتطور، ويعرف المجتمع البشري في مؤلفيه "مبادئ علـم الاجتمـاع" و"علـم الاجتماع الوصفي" بأنه كائن حي نام. ويمر خلال نموه بمراحل متعددة تكـون المرحلة اللاحقة منها أكثر تركيباً وأشد تعقيداً مـن سـابقتها. ويعتقـد بعـض المؤرخين أن سبنسر في نظرته هذه يتفق مع الأنتروبولوجي أ. ب. تايلور في موقفه من الحضارات، بل ويدعم استنتاجاته بشأن الـسمة المركزيـة لـسلوك الإنسان البدائي المتمثلة في الأحيائية Animisme حيث وجد تايلور في كتابـه "الحضارة البدائية" أن الإنسان القديم يخلع على كل ما حولـه صـفة الحيـاة، ويتعامل مع الأشياء الخارجية كما لو كانت "تحس وتفكر". ولهذا فقد كان يسعى لكسب ودّها واستدرار عطفها وتجنب غضبها ما أمكنه ذلك، لتحقيق قـدر مـن الاستقرار والطمأنينة. واعتماداً على ملاحظاته وقراءاته اسـتنتج أن تجليـات السلوك الأحيائي لم تنته مع نهاية الإنسان البدائي، وأن بعضاً منها بقي محتفظاً بدوره في المعتقدات الدينية وبعض التقاليد والأعـراف الاجتماعيـة(فلوجـل، 1979، 99).

وزيادة على هذا الاتجاه الأنتروبولوجي ثمة اتجاه آخر ارتبطـت دراسـة أصحابه لسلوك الفرد وعلاقته بالمؤثرات الاجتماعية، بتطور علم الأعصاب في فرنسا حتى بداية القرن العشرين. فمدرسة نانسي بزعامـة ليبـو وبرنغهـايم، ركزت في تفسيرها ومعالجتها للأمراض الهـستيرية علـى الجانـب النفـسي والاجتماعي، أي على قابلية الشخص للإيحاء سواء أكان هذا الإيحـاء ذاتيـاً أم صادراً عن إنسان آخر، مع الإشارة إلى أن ذلك يتم بصورة لا واعيـة. ولمـا كانت أعراض التنويم الاصطناعي شبيهة بأعراض الهستيريا، فإن التنويم فـي رأي أنصار هذه المدرسة هو حالة خاصة من حالات الإيحاء الطبيعي.

ولقد شغلت هذه المسألة بما تحتويه من مقدمات وفرضـيات وتـصورات حول الشخصية ودوافعها وساحاتها(الـوعي، اللاوعـي) والعوامـل المحـددة لها(العامل الاجتماعي والعامل العضوي..) حيّزاً كبيـراً فـي أعمـال علمـاء فرنسيين آخرين، أمثال جانيه وبينيه وريبو. ومن المؤكـد أن تـأثير الحلـول

والتفسيرات التي قدمها هؤلاء لم يقتصر على المهتمين بالجانب النفسي أو الجانب العضوي من الشخصية فحسب، بل امتد إلى أبعد من ذلك ليطال المهتمين بجانبها الاجتماعي أيضاً. فليس من المستبعد أن تكون تلك الحلول والتفسيرات، ومن بينها قانون الإيحاء، هي التي أوحت لعالم الاجتماع الفرنسي غابرييل تارد(1843-1904م) بطرح مبدأ التقليد ليفسر به مختلف ضروب العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد. ولإثبات فعالية هذا المبدأ وصدقه استعان تارد في كتابه "قوانين التقليد"(1893) بعشرات الأمثلة والشواهد التي تظهر كيف أن الفرد يتمثل القيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية عن طريق تقليده للآخرين، مثلما تفعل الجماعات والمجتمعات حين تنتقل العادات والتقاليد والصرعات من جماعة إلى جماعة ثانية، ومن مجتمع إلى آخر. فالضعيف منها(فرداً كان أم جماعة أم مجتمعاً) يقلد القوي، والمهزوم يقلد المنتصر، والمتخلف يقلد المتقدم. وقد عدّ تارد التقليد مبدأً أساسياً وقانوناً عاماً يسري على مختلف مستويات التفاعل الاجتماعي. وفي ضوء ذلك يقرر أن الأفكار والمشاعر التي يستوحيها الفرد من محيطه هي التي تحدد نشاطه النفسي.

ولعلنا نجد في اتجاه العلاقة بين ما هو داخل الفرد وبين ما هو خارجه على هذا النحو الذي حدده تارد تأكيداً على ضرورة الابتعاد عن التفسيرات العضوية للسلوك الإنساني، أو حرصاً على فصل ما هو اجتماعي عما هو عضوي في هذا السلوك.

ويواصل تارد معالجته لهذه القضية بصورة تفصيلية في كتابه الثاني "المنطق الاجتماعي"(1895). فيجد أن بمقدور الإنسان القيام بكثير من الأفعال والنشاطات دون أن يقتدي بأحد أو يقلد غيره، مثلما هو الحال بالنسبة للأكل والشرب والمشي والانفعال وغير ذلك مما يعزى إلى الجانب الفيزيولوجي من نشاط الإنسان. غير أن الواقع يبين أنه عندما يقوم الفرد بتلك النشاطات الحيوية، إنما يسلك مسلكاً محدداً ويستخدم أسلوباً معيناً. فهو، أثناء تناوله لطعامه وشرابه، يراعي قواعد معروفة ويستعين بأدوات محددة. كما أنه يعبر عن فرحه أو حزنه بأساليب مألوفة. وتؤلف تلك القواعد والأدوات والأساليب الجانب الاجتماعي من سلوك الفرد.

ولعل بوسع القارئ أن يدرك عبر هذا العرض المبسط والموجز لنظرية التقليد إيماءات صاحبها وإشاراته إلى ما يمكن أن ندعوه بالوراثة الاجتماعية. وبعد تارد جاء ج. بلدوين(1861-1934م) أحد مؤسسي علم النفس الاجتماعي

ودأب على تطوير هذه الفكرة. ولقد قادته دراساته إلى القول بوجود نوعين من الوراثة: الوراثة الطبيعية والوراثة الاجتماعية. ويقصد بالوراثة الاجتماعية عملية انتقال الثقافة الاجتماعية مبنىً ومعنىً عبر الأجيال. وكيما يحدث هذا لا بد وأن يولد الإنسان وهو مزود بالقدرة على التعلم. وتتجسد هذه القدرة في توافر الشروط العضوية(الحسية والحركية) التي تمكن الطفل من محاكاة أفعال الآخرين وتصرفاتهم، وبالتالي تمثل العادات والقيم وكل ما تشتمل عليه خبرة المجتمع. فالطفل، منذ لحظة ولادته، يكون محاطاً بشبكة من "الإيحاءات الاجتماعية". ولا يتحقق نموه إلا بفضل الاستجابات التي تحاكي تصرفات الآخرين وسلوكياتهم(بلدوين، 1902، 158).

وهكذا فإن اهتمام تارد وبلدوين انصب على معرفة شروط وعوامل تشكل الشخصية ضمن إطار الثقافة الاجتماعية، وتحديد آليات استيعاب الفرد لعناصر تلك الثقافة.

وإذا كان طرحهما لهذه المسائل بالصيغة المذكورة والآراء التي أدليا بها حولها قد شكلت تياراً حقق في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين قدراً من النجاح، فإن هناك تياراً آخر ظهر في نفس الفترة، ولعب دوراً محسوساً في توجيه الأنظار نحو أهمية حل تلك المسائل وفق قواعد وقوانين جديدة. ولقد تزعم هذا التيار عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركهايم(1858-1917م).

حدد دوركهايم المهمة المركزية التي ينبغي على الباحث أن يضطلع بها في تخليص الدراسة الاجتماعية من الطابع السيكولوجي الذي اتسمت به في حالات عديدة، ووجد أنها تتمثل في التركيز على الظواهر الاجتماعية وتحليل انعكاساتها في وعي الجماعة. وقد بنى دوركهايم اقتراحه هذا على أساس تصور جديد للعلاقة بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة النفسية، بين المجتمع والشخصية، الذي بسطه في مؤلفاته، وخصص له مساحة كبيرة في "قواعد المنهج السوسيولوجي"(1894) و"التصورات الفردية والجماعية"(1898).

قابل دوركهايم الوعي الاجتماعي بالوعي الفردي، وشدد على أسبقية الأول، الذي يشتمل، حسب رأيه، على تجليات الثقافة الاجتماعية من عادات وتقاليد وأعراف ومعتقدات... الخ. ولما كان وجودها على شكل تصورات جماعية، فإنها تعتبر وقائع موضوعية تتشكل في المجتمع وتتطور بتطوره، دون تدخل من جانب الفرد وبمعزل عن وعيه وإرادته.

لقد حمل هذا المدخل في طياته معاني ودلالات جديدة ذات قيمة علمية على صعيد التقريب من القضايا الاجتماعية المطروحة وفهمها. فهو، بالإضافة إلى كونه رداً على المذهب المثالي الذاتي، يقترب من حل معادلتي تكامل الفيزيولوجي والاجتماعي والنفسي وتفاضل الفردي والاجتماعي. وهذا ما يتجلى في انطلاقة دوركهايم من الشروط الاجتماعية والتاريخية للثقافة. بيد أن تلك النقطة الإيجابية يجب أن لا تحجب عنا رؤية الثغرة المنهجية التي بنى عليها دوركهايم تفسيراته وأحكامه. فقد نظر إلى الثقافة الاجتماعية على أنها العامل المحدد والعلة الأولى لكل ما يصدر عن الجماعة والفرد. ومن زاوية النظر هذه بدت "التصورات الجماعية" وكأنها كيان مستقل تدين له الوقائع الاجتماعية والنفسية جميعاً بوجودها ويناط به مصيرها. بينما تدلل وقائع الحياة الاجتماعية أن الوجود الاجتماعي يحدد الوعي الاجتماعي، وأن "التصورات الجماعية" شأنها شأن أي نتاج أيديولوجي، ما هي إلا انعكاس للمستوى الاقتصادي والمادي للمجتمع.

وإلى جانب تلك النظريات الاجتماعية التي راعى فيها تارد ودوركهايم "التقاليد الأيديولوجية" الفرنسية لدى دراستهما للظواهر الإنسانية، كان هناك مفكرون ألمان يعالجون نفس الظواهر انطلاقاً من إرثهم الفكري الألماني. فلقد ترك عمانويل كانت وويلهلم هيغل منذ نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر بصماتهما البارزة على ذلك الإرث. ولاقت فلسفة كل منهما صدى إيجابياً لدى المفكرين والباحثين داخل ألمانيا وخارجها. فانكب هؤلاء على تطويرها في اتجاهات متعددة. وتجيء دراسة هـ. مونستيربرغ وو. ديلتي وهـ. ريكيرت للنفس الإنسانية، والساحة الانفعالية منها تحديداً ضمن هذا السياق.

انتقد مونستيربرغ المدخل الفيزيولوجي في معالجة المظاهر السلوكية عند الفرد انطلاقاً من تعاليم الفلسفة الكانتية، وطرح مقولة القيم كبديل يجنب الباحث السيكولوجي الوقوع في معالجة النفس والنظر إليها كما ينظر إلى ظواهر الطبيعة

ويتفق ريكيرت ود. ويندلباند مع مونستيربرغ إلى حد بعيد في الموقف من المذهب الترابطي. فقوانين هذا المذهب، من وجهة نظرهم، لا تصلح لتقديم تفسير صحيح لكافة القضايا المطروحة على بساط البحث السيكولوجي. فهي تقف عاجزة أمام متابعة الارتقاء الاجتماعي وتأثيره على خصائص الشخصية.

ومن رؤية هيغلية إلى النفس أو(الروح) صاغ الفيلسوف الألمـــاني ديلتـــي (1833–1911م) مشروعه لتأسيس علمين للنفس "سيكولوجيتين" كرد فعل على النجاحات التي أحرزتها العلوم الطبيعية. ولقد سبقت الإشارة في مناسبة ســـابقة إلى أن علم النفس استطاع بفضل الأفكار والمناهج العلمية الطبيعية المتقدمة، أن يتجاوز النظرة الآلية لموضوعاته، ويستبدلها بـــأخرى تناســـب طبيعـــة تلـــك الموضوعات. إلا أن تأثير ذلك لم يكن إيجابياً على بعض البـــاحثين والعلمـــاء، ولا سيما ديلتي الذي كان متشبعاً بآراء هيغل حول "الروح الموضـــوعي". فقـــد أعلن في مقالة نشرها عام 1894 تحت عنوان "أفكار حول علم النفس الوصفي" عن عزمه على إنشاء مدرسة سيكولوجية تكون مهمتها إقامة علم نفـــس جديـــد خالٍ من عيوب علم النفس الرسمي" ونقائصه. وبما أن علم الـــنفس "الرســـمي" يدرس الظاهرة النفسية كما تُدرس الظاهرة الطبيعية، فإن علـــى علـــم الـــنفس المقترح أن يتخذ مـــن "الـــروح الموضـــوعي" الـــذي يتجلـــى فـــي الحـــالات النفسية(الانفعالات والعواطف والمشاعر) مادة لدراسته.

وعلى الرغم من أن ديلتي وأتباعه(إ. شبرانغر، ت. إريسمان، إ. أيوالد) لم يتمكنوا من نفي دور المنهج التجريبي في الدراسات النفسية، فإن أعمالهم جاءت خالية من كل ما يشير أو يوحي باستخدامه. وعلى العكس من ذلك فقد لجـــؤوا إلى اتباع سبل أخرى غير حسية مبنية أساساً على التأمل والاستبطان بحجة أنها الوسائل الوحيدة التي تحقق الغاية المتمثلة في "وصف" العالم الـــداخلي للفـــرد، وأن المعرفة الحسية التي توصلنا إليها التجربة هي ملك للعلوم الطبيعية وحدها.

وليس من الغرابة أن تتعرض آراء ديلتي إلى هجوم عنيف من جانب أنصار الفكر الترابطي والمتحمسين للمنهج التجريبي وتطبيقاته في الدراسات النفسية وفي مقدمة هؤلاء ابنغهاوس. فقد رفض فكرة "علم النفس الوصـــفي" بالـــشكل الـــذي عرضه ديلتي رفضاً قاطعاً، واعتبرها ضرباً من ضروب الوهم أو الخيال، ونفى أية إمكانية لإقامة هذا العلم، طالما أنه يغلب البديهيات والمسلمات، ويتجاوز أهـــم حلقات المنهج العلمي، وهي الفرضية، مع ما ترتبه على البحث من مهمات. كمـــا اعترض بشدة على موقف ديلتي من جمع المعلومات المتعلقة بالحياة الواقعية عن طريق الإدراك الداخلي لكل ما يعتمل داخل الفرد ويشعر به بـــصورة مباشـــرة. فإجراء كهذا يعني، بالنسبة لابنغهاوس، إغفالاً لكل المحكات والمعايير والمقولات الموضوعية التي يفترض أن تكون جزءاً هاماً من مبادئ وأدوات النظرية العلمية عن الإنسان، والاكتفاء، عوض ذلك، بالحدس والاستبطان اللذين يعكسان النظـــرة

الميتافيزيقية لموضوع البحث، ويعجزان عن تقديم نتـــائج ذات صـــبغة إيجابيـــة وصحيحة باستثناء بعض الحالات النادرة.

ويشير ياروشيفسكي إلى الفكرة الإيجابية التي تضمنتها نظريـــة ديلتـــي، واعتمد عليها إ. شـــبرانغر(1882-1963م) وأ. ف. بفينـــدر(1870-1941م) وكروغر(1874-1948م) في صياغة نظريـــاتهم حـــول خـــصائص الـــسلوك الإنساني. وتتجسد هذه الفكرة في الآثار الكبيرة التي تحدثها ثقافة المجتمع وقيمه الروحية في البنية النفسية للفرد.

وهذه الفكرة هي التي أوحت لشبرانغر بتقسيم البشر إلى النماذج أو الأنماط الستة التي تحدث عنها بإسهاب في كتابه "أشكال الحياة" المنشور عـــام 1914. وهذه الأنماط هي: النظري والاقتصادي والجمـــالي والاجتمـــاعي والـــسياسي والديني.

إن تصور ديلتي وتلاميذه لعلاقة الفرد بالمجتمع هو تصور قاصر وعاجز عن الإحاطة بخطوط هذه العلاقة واتجاهاتها. ذلك لأنه لا يـــذهب بعيـــداً فـــي تقصي الأسباب الفعلية التي تكمن وراء القيم الروحية وأشكال الثقافة الاجتماعية من ناحية، ولا يقيم أي وزن لتحليل عمليات التأثير الاجتماعي علـــى مختلـــف جوانب الشخصية من ناحية ثانية. فليس من باب المبالغة أو العسف الحكم بـــأن دوركهايم قد خطا أكثر من خطوة وقدم آراء أكثر ايجابية وتقدماً بالمقارنة مـــع ديلتي وغيره من المفكرين الذين انطلقوا من القيم الثقافيـــة باعتبارهـــا الإطـــار الوحيد لتفسير النظام الاجتماعي ودوره في تشكل سمات الشخـــصية. وربمـــا يصح الحكم ذاته لدى مقارنة اتجاه دوركهايم باتجـــاه آخـــر تنـــاول، بـــدوره، الظواهر النفسية والاجتماعية، ولكن على أساس من وجود قوة عمياء تحركهـــا وتطورها. وقد تزعم هذا الاتجاه ليبون(فرنسا) وماكدوغال(الولايـــات المتحـــدة الأمريكية).

فقد أولى عالم الاجتماع الفرنسي غ. ليبون(1841-1931م) جل اهتمامـــه نحو دراسة خصائص التجمعات البشرية ومرتسماتها على ســـلوك أعـــضائها. ولعله أراد بهذا الاهتمام أن يشارك مواطنيه مناقشاتهم وحواراتهم ويقترح حلوله بشأن المسألة المطروحة. ذلك ما يستشفه القارئ لدى اطلاعه على كتابه "علـــم نفس الجماهير" الذي عرض فيه ملاحظاته وأدلته على صورة حوادث ووقائع. ومما أبرزه في هذا العمل هو أن الغوغائية واللاإرادية واللاعقلانية ما هـــي إلا صفات مميزة لسلوك الحشد. وتبعاً لذلك وجد أن الحشد يـــسلب الفـــرد حريتـــه

وإرادته، ويعيده إلى حالة من البدائية يفقد فيها القدرة على المحاكمة والتفكير.

أما مكدوغال فقد اعتمد في تفسيره للسلوك الاجتماعي على الغريزة. حيث وجد أن الكائن البشري يولد وهو مزود بطاقة تقرر المدخرة العضوية سبل تفريغها وكيفية المحافظة على الاحتياطي منها. فالغريزة، بهذا المعنى، هي سر التنظيم النفسي المعقد، والمحرك الوحيد لكل نشاط معرفي أو وجداني يمارسه الإنسان.

إن ما يجمع ليبون ومكدوغال هو ابتعادهما عن المحددات الحقيقية للوعي. فقد عزلا الفرد والجماعة عن التراث الثقافي المتنامي، فتحول المجتمع إلى ما يشبه القطيع الحيواني الذي تحركه قوى عمياء. وصار الفرد مسيراً بفعل تلك القوى الداخلية(الغرائز عند مكدوغال) والخارجية(لا عقلانية الحشد أو الجمهور عند ليبون).

■ ■

الفصل الحادي عشر

علم نفس العمل

لم يتخلف علم نفس العمل في ظهوره عن ميادين علم النفس الأخرى التي تحدثنا عنها. ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ومع انتشار المؤسسات الإنتاجية الضخمة في الولايات المتحدة الأمريكية وبلدان أوربة، وتضاعف أعداد العاملين في القطاع الصناعي برزت مشكلات عديدة في تلك المؤسسات، وأصبح حلّها يحتل الصدارة في قائمة انشغالات المعنيين برفع سوية الإنتاج والمسؤولين عن إدارتها وتسييرها. ولقد كان هدف هؤلاء من الاهتمام بمشكلات العمل هو البحث عن أفضل الطرق وأيسرها لمضاعفة الإنتاج، وتحقيق المزيد من الأرباح. لذا لجؤوا إلى توظيف كافة الخبرات المتاحة في ميادين الاقتصاد والاجتماع والتكنولوجيا. وفي غمرة البحث عن الوسائل والشروط الواجب توفيرها للوصول إلى الهدف المرسوم تبين للاختصاصيين أثر العامل البشري وأهميته في عملية الإنتاج، وضرورة التعرف على آليات نشاط العامل أثناء أدائه لعمله والمثيرات التي ترفع من سوية هذا النشاط أو تخفضها.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن سلوك العامل ونشاطه والظروف التي يعمل من خلالها كانت من بين الموضوعات التي اهتم بها المفكرون قبل ظهور علم النفس بقرون. ومع أن البحث في تلك الموضوعات لم يكتسب آنذاك طابعاً علمياً، فإن الأدبيات الصناعية تحفظ لأولئك المفكرين محاولاتهم الوصفية.

ولقد جرت أولى هذه المحاولات عام 1567. وهي عبارة عن نشرة Paraceless حول أمراض التعدين وأخطار هذه المهنة على صحة العامل. ثم تبعتها محاولة بيناسدينو رامازيني Benasdino Ramazzini(1633-1714م)

صاحب كتاب "أمراض الباعة ورجال التجارة والحرف". وفي نهاية القرن الثامن عشر صدر كتاب لمؤلفه جون هاوت John Howte بعنوان "اختبارات العقل أو الفطنة". ومن خلاله يستشرف القارئ بعض الخطوط العريضة لعلم جديد يتصدى لحل المشكلات الصناعية في إطار المعرفة السيكولوجية. حيث انطلق هاوت من مسلمة الفروق بين الناس في صفاتهم وخصائصهم وقدراتهم ليخلص إلى القول بوجوب الكشف عنها لدى العمال من أجل توجيههم نحو الأعمال والمهن التي تناسبهم. ومن السهولة بمكان أن يحدد المرء موقع هاوت من دائرة الفكر السيكولوجي المعاصر عبر رؤيته لقضايا التوجيه المهني. كما يمكنه أن يقف، من الناحية الأخرى، ومن خلال الاطلاع على الكتاب، على العفوية والسطحية اللتين طبعتا نظرة هاوت إلى اختبارات الذكاء والقدرات العقلية.

لقد بقيت مسألة الطريقة مطروحة فترة طويلة من الزمن دون أن يجد العلماء والباحثون سبيلهم إلى حلها بشكل يجنب الباحث الوقوع في الخطأ المنهجي ويرقى بنتائجه إلى درجة الصدق والموضوعية. ومن نافلة القول أن حل هذه المشكلة يتطلب من الباحث أن يتسلح بأدوات ووسائل علمية، ويتحصن بنظرة شمولية بعيدة عن الذاتية. وهذا ما أتاحه له التقدم العلمي والفكري متجسداً في علم النفس التجريبي، وعلم النفس الفيزيولوجي، والهندسة البشرية وغيرها. فبعد ظهور هذه العلوم والتطور الذي أحرزه البعض الآخر، والنتائج الإيجابية التي توصل إليها الباحثون على صعيد تطبيق الأفكار والتصورات في الواقع العملي، سجل الميدان الصناعي سلسلة من الدراسات التطبيقية التي تناولت موضوعات الإنتاج وعوامل زيادته وتحسينه. وكانت دراسة المهندس الأمريكي فريدريك تايلور(1856-1915م) الحلقة الأولى في تلك السلسلة، وحجر الأساس في إقامة العمل على أسس علمية، أي "التنظيم العلمي للعمل".

والحقيقة التي لا مراء فيها هي أن الهدف الأساسي الذي كان تايلور مدفوعاً به إلى التفكير في برنامجه والإصرار على تنفيذه لم يكن في نهاية التحليل سوى الحصول على مزيد من الإنتاج بأقل التكاليف وأقصر الأوقات وأيسر السبل. صحيح أنه حوّل الاهتمام من الآلة إلى العنصر البشري، ودراسة سلوك العامل ضمن ظروف العمل. ولكن الصحيح أيضاً هو أنه لم يفعل ذلك بوحي من الشعور بالمسؤولية المعنوية والواجب الإنساني تجاه هذا العنصر، بل تقديراً منه لحق رب العمل عليه، ودفاعاً عن المصالح الاجتماعية والطبقية

للرأسمالي.

فالجوانب الآدمية في العامل والأجواء الإنسانية داخل المعمل أو المصنع لم تحظ ولو بقدر بسيط من اهتمامه، ولم تجد مكاناً لها في برنامجه. وليس أدل على ذلك من تجاربه في اختيار العمال وتدريبهم، التي اعتبرها تجسيداً عملياً وحياً لمبادئه ومعتقداته.

بدأ تايلور تجاربه بملاحظة سير الأعمال في مصلحة شحن الحديد الذي ينتجه مصنع بتلهم في الولايات المتحدة الأمريكية. فوجد أن سرعة الإنجاز والتكاليف كانت في المتوسط قريبة من مثيلاتها في المصانع الأخرى. ومما لفت انتباهه هو أن عمال المصلحة لم يستخدموا أية آلات أو أدوات في تأدية مهامهم. وكانت القدرة الجسدية وسيلتهم الوحيدة التي كانوا يعتمدون عليها.

وبعد مراقبة دقيقة وطويلة لحركاتهم أثناء العمل توصل إلى صياغة فرضية حول إمكانية اختصار الكثير من تلك الحركات وأداء بعضها بسرعة أكبر، مما قد يحقق في النتيجة زيادة الإنتاج واختصار الوقت والتكاليف. ولكي يتحقق من صحة فرضيته وقع اختياره على عامل شاب قوي وطموح من بين عمال تلك المصلحة. ووعده بأن يزيد من أجره فيما لو عمل بتعليماته.

وبعد البدء بتنفيذ الاتفاق بأيام تبين أن مجموع ما يستطيع هذا العامل نقله من الحديد كل يوم عمل ارتفع إلى 47.5 طناً بدلاً من 12.5 طناً، وهي حصيلة ما كان ينقله سابقاً في اليوم.

شجعت هذه النتيجة تايلور على تكرار تجربته مع عمال آخرين، وهكذا استغنى المصنع عن عدد كبير من عمال مصلحة الشحن، واكتفى بتشغيل العمال الشباب الأقوياء.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف تضاعف إنتاج العامل أربع مرات تقريباً؟

وما هي الشروط الجديدة التي مكّنت من الوصول إلى هذه النتيجة؟ إن المعطيات التي بحوزتنا حول التجربة المذكورة لا تتحدث عن إدخال أدوات أو أجهزة ووضعها في خدمة عامل شحن الحديد للتخفيف من جهده العضلي. فكل ما أتى به تايلور لا يتعدى عملية تفريغ إلى أقصى حد للطاقة الجسمية التي يتمتع بها العامل عن طريق التقليل من لحظات الراحة والانتقال السريع من حركة إلى أخرى مع تجاوز الحركات التي ارتأى الباحث حذفها، والقيام

بالحركات المثبتة في فترة زمنية قياسية.

زد على ذلك أن المعطيات إياها لا تشير إلى أي امتياز أعطي للعامل مقابل ذلك كله، باستثناء زيادة الأجر التي لم تتجاوز 73 سنتاً في اليوم. فبدل أن يتقاضى 1.15 دولاراً في اليوم، أصبح هذا الأجر 1.88 دولاراً. فلم تخفض ساعات عمله اليومية، ولم يطرأ على أيام العمل والعطل أي تغيير. فهل يعني هذا شيئاً آخر سوى أن يضاعف العامل جهده؟

إن النظرية التايلورية لا تلامس أي معنى غير هذا المعنى. وهي لم تقم إلا على أساسه ومن أجله فقط. لقد سعى صاحبها لتحويل العامل إلى آلة. وليس في هذا القول أية مبالغة أو مجافاة للحقيقة. إذ أن التدابير التي اتخذتها إدارة المصنع باقتراح من تايلور استنزفت الطاقة الشابة خلال سنوات قليلة. وعندما ضعفت وصار العمال يظهرون تقصيراً في تنفيذ ما كان يطلب منهم فصلوا عن عملهم أفراداً وزمراً، وتم تعويضهم بجيل شاب جديد. ناهيك عن أنها، من الجهة الثانية، وفرت ما يزيد عن 80000 دولاراً في العام لصالح صاحب العمل عن طريق خفض عدد العمال من 600 إلى 140 ورفع إنتاج العامل وإنقاص التكاليف(انظر: السيد محمد خيري، علم النفس الصناعي وتطبيقاته المحلية، ج1).

وعلى الرغم من تلك النزعة اللاإنسانية التي طبعت نظرية تايلور، فإنها تضمنت، في شقها العلمي، عناصر إيجابية، الشيء الذي جعلها تتجاوز المحاولات القديمة، وتمهد لظهور دراسات أخرى. فقد سلطت الأضواء على النشاط العملي للإنسان ووجهت الأنظار نحو مضمون هذا النشاط والأساليب والأدوات الواجب استخدامها لممارسته على النحو الصحيح. فكانت بمثابة الدعوة إلى التحليل الدقيق للحركات والمهمات التي يقتضيها العمل والأدوات والأجهزة التي تستعمل في أدائها، وكذا التعرف على الدوافع والاستعدادات والإمكانيات المتوفرة عن الشخص ليكون بالإمكان توجيهه نحو المهنة المناسبة، وإكسابه المهارات والقدرات اللازمة عن طريق التدريب والتعليم. وبذا يكون تايلور قد أضفى على العمل الصبغة العلمية، التي من خلالها بدأت تتحدد مادة علم النفس الصناعي ومناهج البحث فيه.

وفي أواخر القرن التاسع عشر أخضع كريبلين موضوع التعب والتدريب وعلاقتهما بالإنتاج عبر أطوار متباينة من العمل إلى بحث ميداني مطول. وكان هدفه تحديد أفضل أوقات للعمل وأنسب فترات للراحة بالنسبة للنشاطات

الذهنية والجسمية. وتوصل في نهاية بحثه إلى وضع منحنيات للتدريب والتعب.

وفي نفس الأعوام تقريباً برز اتجاه في ألمانيا بزعامة شتيرن وليبمان، ارتبط نشاطه بالبحث عن الوسائل والشروط المثلى للمواءمة المهنية. كما باشر فرانك بارسون بإرساء قواعد التوجيه المهني. فنشر حول هذا الموضوع كتاباً تحت عنوان "اختيار المهنة" وأنشأ مكتباً خاصاً في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أناط بالاختيار مهمة مساعدة الفرد في التعرف على صفاته بوساطة الروائز من جهة، وعلى ما تتطلبه المهن المختلفة من مهارات واستعدادات من جهة أخرى.

ومن حق فرانك جيلبرت(1868-1924م) علينا أن ننوه بإسهامه في تطور علم النفس الصناعي من خلال تحليله للمهارات باعتبارها الجانب الأهم في النشاط العملي ودراسته للحركات والزمن الذي يستغرقه الأداء الأمثل لها،مستخدماً إلى جانب العين المجردة، آلات التصوير والعرض السينمائي البطيء لتساعده على إدراك الأجزاء الدقيقة للحركات، وساعات التوقيت لقياس زمن كل جزء من هذه الأجزاء بدقة فائقة.

لقد ساعدت هذه البحوث، ولا شك، في تراكم الأفكار وطرائق اختبارها، وألّفت أرضية مناسبة لظهور أعمال لاحقة أكثر دقة وتركيزاً. فمشروع هوغو مونستيربرغ الطموح الذي عرضه في كتابه "علم النفس والإنتاجية الصناعية" (1913) يندرج ضمن هذه الأعمال، بل ويأتي في مقدمتها.

إن أحد المقومات الهامة التي جعلت أعمال مونستيربرغ تتبوأ هذه المكانة الزمنية هو حرصه الشديد على التوظيف الجيد لمعطيات علم النفس في الميدان الصناعي. وهذا ما تجسد في ثراء مشروعه واحتوائه على معالجة ميدانية لمسائل الإدارة العلمية للمنشآت والمؤسسات الإنتاجية، كالتوجيه المهني والاختيار المهني والتعليم والتدريب وتكيف العامل مع ظروف عمله الاجتماعية والفيزيقية.

كما تجسد في الدعوة إلى الكشف عن قدرات الفرد ودوافعه وخبراته عن طريق الروائز والاستبيانات والمقابلة كمرحلة أولى يتم في ضوئها توجيه المرشح نحو العمل الذي يناسبه، والتحليل المفصل والدقيق للجوانب النفسية والنفسية- الفيزيولوجية والاجتماعية للعمل كمرحلة ثانية يقوم عليها اختيار العمال المناسبين لهذا العمل.

ولتنفيذ هذا المشروع أنشأ مونستيربرغ مخبراً خاصاً، وأقام علاقات

واسعة ومباشرة مع المنشآت الصناعية ومؤسسات النقل. وكان المسؤولون في تلك المنشآت والمؤسسات يبعثون إليه بالعمال والمستخدمين طلباً للنصح والإرشاد.

ومع وضوح حدود العلم التطبيقي الجديد وتحديد واجباته تأكدت أهمية انتقال الباحث من مكتبه إلى الميدان، بقدر ما ثبتت نجاعة دراسة الظواهر السلوكية بطرائق أخرى غير التأمل والاستبطان.

ومن هذه الزاوية يبرز فضل تلك الدراسات والبحوث التي أجريت في ميدان الصناعة ليس على نشوء علم النفس الصناعي فقط، بل وعلى تطور علم النفس بعامة، والمنهج التجريبي بخاصة.

***

وهكذا توسعت دائرة البحث السيكولوجي وتضاعف عدد الباحثين والعلماء السيكولوجيين، وانتشرت المخابر هنا وهناك مع بداية القرن العشرين. وتشير إحصائيات تلك الفترة إلى أن عدد المشتغلين في علم النفس بلغ المئات، وأن عدد مخابر علم النفس تجاوز الخمسين. ففي عام 1900 كان يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها ستة وعشرون مخبراً. وهذه معطيات منطقية في ظل الظروف التي أفرزها التطور العلمي والتقني وظهور مشكلات جديدة تبعاً لذلك. فقد اندفع هذا العدد من الباحثين نحو توفير الشروط والوسائل الكفيلة بإنجاح مشاركتهم في حل تلك المشكلات. حيث أنهم زيادة على إنشاء المخابر وتجهيزها بالأدوات والأجهزة اللازمة، أقاموا مراكز للدراسات والبحوث، وافتتحوا المكاتب والعيادات لاستقبال الأطفال الأسوياء والشواذ من مختلف الأعمار، والكبار من ذوي الاختصاصات والمهن المختلفة. وتعددت أوجه نشاطهم العملي لتشمل البيوت والمدارس والجامعات والمصانع والمعامل وقطاع التجارة والخدمات والقوات المسلحة والسجون وغيرها من المؤسسات الاجتماعية. وعرف عام 1896 ظهور أول عيادة نفسية للأطفال غير المتوافقين في فيلادلفيا على يد ويتمر. وفي عام 1897 أنشئت في مدينة بوسطن عيادة ثانية مختصة بضعاف العقل. تلتها عيادة ثالثة في مدينة شيكاغو ترعى الأحداث السيكوباتيين. ويعود الفضل في إقامتها إلى وليم هيلي الذي كان يشغل منصب مدير المؤسسة السيكوباتية التابعة إلى محكمة الأحداث في شيكاغو. وبعد مضي عدد من السنوات افتتحت في مدينة بوسطن عيادة مماثلة تحت إشراف باركر. وبفضل الجهود التي بذلها كلاباريد تأسس في جنيف معهد جان جاك روسو عام

1912 لدراسة الأطفال وتكوين المعلمين. وفي عـام 1913 عينـت الـسلطات التربوية في انكلترا سيريل بيرت مسؤولاً عن مركز الطفولة الذي أقيم لمساعدة الأطفال غير المتوافقين.

وفي تلك الآونة بدأ التوجيه التربوي يستقطب أنظار البـاحثين. وتمثلـت المحاولة الجادة الأولى في هذا الموضوع في الدراسة التي تقدم بهـا ترومـان كيلي عام 1914 إلى كلية المعلمين في جامعة كولومبيا لنيل درجة الـدكتوراه. وقبل بضع سنوات، وبالضبط في سنة 1908 كانت حركة التوجيه المهني قـد بدأت، حين أسس بارسونس داراً للخدمات المدنيـة فـي إحـدى المؤسـسات الاجتماعية ببوسطن. وما إن مضى عام واحد حتى امتدت هذه الحركـة إلـى مدارس بوسطن، ومنها إلى معظم الولايات الأمريكية الأخرى، الأمـر الـذي شجع على إنشاء جمعية قومية للتوجيه المهني. وفي نفس العام صـدر قـانون التنظيم العملي في انكلترا يقضي بإحداث مكاتب للتوجيـه المهنـي لمـساعدة الشباب في اختيار المهنة الملائمة. ولقد تُوجّت نشاطات هذه المكاتب وغيرهـا من مراكز البحث في ميدان التوجيه المهني بتأسيس المعهد القومي لعلم الـنفس الصناعي الذي قام بدور فعال في تنشيط التوجيه المهني وتـشجيع الدراسـات الميدانية داخل المؤسسات الإنتاجية والخدمية.

وزيادة على ذلك فقد شهد العقدان الأولان من القـرن العـشرين صـدور العديد من الدوريات التي تولت نشر الدراسات السيكولوجية في الصناعة. ففـي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر العدد الأول من مجلة "علم الـنفس التطبيقـي" عام 1917. وفي عام 1926 ظهـر العـدد الأول مـن مجلـة "علـم الـنفس الصناعي". وفي ألمانيا أصدر المعهد القومي لعلم نفس العمل مجلة حملت اسـم "علم النفس التقني" مع حلول عام 1919. كما شرع المعهد القومي لعلم الـنفس الصناعي في انكلترا بإصدار مجلته التي كانت تحمل اسمه، ثم أطلق عليها اسم "العامل البشري".

وتبعاً لاتساع دائرة النشاط السيكولوجي دأب الباحثون على تحسين طرائق البحث وتقنياته وأثمرت جهودهم عن تطور ملموس للتجريـب فـي الحجـرة والمخبر وطريقة الروائز والاستبيان والمقابلة، فـصارت أكثـر قـدرة علـى الاستجابة للمعايير والمقاييس العلمية التي تمليها موضوعات البحث.

■ ■ ■

القســم الثالث

مدارس علم النفس

تباين الأفكار السيكولوجية وأسبابه

"ما إن مضى على استقلال علم النفس نصف قرن من الزمن حتى ظهرت مئات المدارس والجماعات السيكولوجية"(ويلس، 1959، 38). بهـذه الكلمـات أراد هـ. ويلس أن يعبر عن واقع علم النفس خلال العقود الأخيرة من القـرن التاسع عشر والعقود الأولى من القرن العشرين.

فإلى أي حد وُفق هذا العالم في وصفه؟ وما هي الأسباب الحقيقيـة التـي أدت إلى بروز هذا الكم من المدارس والتيارات النفسية في فترة قـصيرة مـن الزمن؟

إن الشهادة التي أدلى بها الكثير من علماء النفس البارزين والأدلة والوقائع التي جمعها المختصون تؤيد قول ويلس وتثبت موضوعية وصفه. فانشقاق علم النفس عن الفلسفة والعلوم الأخرى لم يحد من تأثيراتها عليه، ولم يُلـغ تمـسك الباحثين السيكولوجيين بالنظريات الفلسفية والطبيعية والاجتماعيـة والاعتمـاد على قوانينها ومقولاتها. وظل الفرض السيكولوجي يُصاغ في ضـوء الرؤيـة الفلسفية للمشكلات المطروحة. ولعل ما عُرض في الفـصول الـسابقة حـول ميادين علم النفس يوضح ذلك. فتعدد الاتجاهات والآراء وتنوعها على نحو مـا رأينا سواء في مرحلة التمهيد لاستقلال علم النفس، أو في المرحلة التي أعقبتها يعكسان المواقف المتعارضة من الظاهرة النفسية. وهذه المواقف تعبّر، بدورها، عن الأصول الفلسفية التي تعيّن هوية أصحابها.

ويبدو من المنطقي، والحالة هذه، أن تنشأ المئات من المدارس والجماعات والتيارات السيكولوجية في غضون الفترة القصيرة التي بدأت مـع ولادة علـم النفس. وهذا ما عناه عالم النفس الألماني كلوفر في حديثه عن وضع علم النفس الفيزيولوجي في مطلع القرن العشرين حين قال: "إنه(أي علم الـنفس– ب. ع.)

ما زال يعمل لفائدة الفلسفة ويخضع لمتطلباتها". وإلى نتيجة مشابهة توصل مواطنه لامبريخت، حيث وجد أن العديد من علماء النفس التجريبي يعالجون في أعمالهم قضايا نظرية بحتة.

وعلى الرغم من الأدلة القاطعة والحقائق الدامغة التي تتحدث عن تأثر التيارات السيكولوجية بالنظريات الفلسفية، فإن بعض السيكولوجيين لم يأبهوا بها، وذهبوا إلى إنكار انتماءاتهم الفكرية وخلفياتهم النظرية. وربما قصدوا من وراء ذلك إخفاء مواقفهم التي تغاير أو تناقض(وتعادي في بعض الحالات) مواقف الآخرين. وفي الوقت ذاته عمل أصحاب اتجاهات وممثلو جماعات على استغلال علم النفس ومناهجه في تبرير صحة معتقداتهم ومواقفهم العرقية والعنصرية بينما استعان آخرون بمعطيات العلوم الفيزيائية والكيميائية للبرهان على صحة منطلقاتهم الفكرية تحت ستار الدقة والموضوعية اللتين زعموا أنهم يضفونهما على استنتاجاتهم وتفسيراتهم.

لم يكن الهدف من تلك المحاولات خافياً على فئة العلماء الذين يتمتعون بقدر من الموضوعية والجرأة. فحينما يردد ودورث عبارته: "إن المدارس في علم النفس تضاهي المدارس في علم الفلسفة".(WoodWorth, 1945, 2) إنما يشير إلى تلك الحقائق، ويكشف عن بطلان ادعاءات أولئك العلماء الذين يحاولون إيهام الآخرين باستقلال نظرياتهم وعدم ارتباطها بأية خلفيات فلسفية. إن تفحص التراث السيكولوجي يبين الصلة القوية للمدارس والتيارات السيكولوجية بالنظريات الفلسفية السائدة. فلا نكاد نجد نظرية فلسفية إلا وتركت بصماتها على تعاليم مدرسة من المدارس أو تيار من التيارات التي ظهرت على ساحة علم النفس قبل استقلاله وبعده. ولهذا فإن الفرق بين علم النفس الحديث وعلم النفس القديم يكمن- في رأي ودورث- في المنهج وليس في النظرية"(WoodWorth, 1945, 6) ويتضمن هذا القول- إلى جانب المناهج الخاصة بعلم النفس التي ظهرت وتطورت بعد استقلاله- إشارة إلى استمرار الخلاف حول تحديد مشكلة البحث. وهو الأمر الذي يستمد أسبابه وأدواته من الصراع المذهبي الفلسفي.

لقد تحدثنا عبر الفصول السابقة عن جهود المفكرين والباحثين على اختلاف نزعاتهم الفكرية، وتنوع مجالات اهتمامهم، وعما آلت إليه على صعيد تطور المناهج والأفكار. إلا أن التطور الحاصل لم ينه أو يخفف من حدة الخلاف في وجهات النظر حول موضوع علم النفس، بل لعله ساعد على بروز

واتساع شقته. ولما لم يجد بعض العلماء بداً من الاعتراف بهذا الواقع، راحـوا يبحثون عن مبرراته. فادعوا أن الوعي، بوصفه موضوع العلم الجديد، يحمـل من الخصوصية ما يجعله متميزاً عن موضوعات العلوم الأخـرى، ناسـين أو متناسين حقيقة أن خلافاتهم حول هذا الموضوع كانت ولا تزال التعبير المباشر عن تعدد واختلاف الأسس والمبادئ النظرية التي أقاموا عليها تصوراتهم. فمن المرجح أن يكون التماثل أو التشابه بين القـديم والجديـد فـي علـم الـنفس، واستمرار الصراع النظري اللذين عناهما ودورث بصورة غيـر مباشـرة قـد أملتهما البيئة الثقافية التي عاشت فيها ونهلت وتشبعت منها أجيال الباحثين عبر عقود طويلة من الزمن وضمن حدود جغرافية معينة. ومـن الطبيعـي، مـن الوجهة الأخرى للرؤية ذاتها، أن تنشأ نظريات سيكولوجية متعـددة ومختلفـة متعارضة تبعاً لتعدد البيئات الثقافية واختلافهـا وتعارضـها. فعلمـاء الـنفس الفرنسيون، مثلاً، انطلقوا من خلفية سوسيولوجية في تناول قضايا النفس وكـان اهتمامهم منصباً بالدرجة الأولى نحو إبراز دور المؤسسات والدوائر الاجتماعية في تكوين سمات الشخصية السوية والمرضية على حد سواء.

والمدارس التي ظهرت في ألمانيا حتى صعود النازية إلى السلطة كانـت تنظر إلى النفس كجوهر خاص متميز عن الظواهر الطبيعية. ولذا فإنها كانـت تؤكد دوماً أن آليات نشاطها وقوانينه لا تملك أي شيء مشترك مع آليات حركة تلك الظواهر وقوانينها. أما المدارس الأمريكية فقد شددت على دراسة الـسلوك وضرورة التفكير في تعديله وتطويره.

إن نزعة علماء النفس في كل بلد من هذه البلدان لم تكن مجـرد صـدفة، وإنما هي نتيجة لقوة الجذب التي يمتلكها الاتجاه الفكري السائد فـي المجتمـع. فاهتمام العلماء الفرنسيين بالعلاقة بين الفرد والمجتمع بشكل خاص يرجع إلـى سيادة فلسفة كونت الوضعية والمركز المتميز الذي تحتله الظواهر الاجتماعيـة فيها. ونظرة العلماء الألمان إلى النفس ما هي إلا انعكاس لفلسفة هيغل وبرنتانو وهوسرل. وانشغال السيكولوجيين الأمريكيين بمعرفة قوانين تـشكل الـسلوك ونموه لم يكن إلا استجابة لتعاليم الفلسفة البراغماتية.

إننا نبني اعتقادنا هذا على أساس أن علم النفس هو شكل من أشكال الوعي الاجتماعي. فهو، كغيره من العلوم الإنسانية والاجتماعية، يعبر عـن التطـور الثقافي والاجتماعي للمجتمع. ومن غير الممكن، في رأينا، أن يدرس تاريخ هذا العلم دراسة موضوعية خارج الإطار الثقافي والاجتماعي. ونحن إذا كنـا قـد

أبرزنا صلته بالفلسفة بوجه خاص، فما ذلك إلا مراعاة وتقديراً للدور الكبير الذي تضطلع به الفلسفة ومكانتها المتميزة بين سائر أشكال التعبيرات الاجتماعية، فهي تقوم(وتلك مهمتها الأولى) بجمع معطيات العلوم الطبيعية والإنسانية والتكنولوجية وتعممها على شكل مفاهيم ومقولات وقوانين عامة. ومن ثم تعمل(وهذه مهمتها الثانية) على استشراف آفاق المستقبل في شتى ميادين الحياة. إنها، باختصار، تتمثل التجربة الاجتماعية بجوانبها المختلفة لتصوغ قوانين تطورها اللاحق، وتحدد مجراه واتجاهه. وفي ضوء هذا الفهم فإن ربط علم النفس بالفلسفة يتضمن بالضرورة علاقته بالشروط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. وهذا ما نجد فيه جوهر الإجابة على السؤال عن أسباب ظهور هذا العدد الكبير من المدارس والتيارات السيكولوجية، بالإضافة إلى أنه يؤلف، بالنسبة لنا، مدخلاً مناسباً لتناولها عرضاً وتحليلاً ونقداً.

■ ■

الفصل الثاني عشر
علم النفس الوظيفي

حفظ البقاء والاستمرار، التكيف والتلاؤم، النشوء والارتقاء ومفردات أخرى شبيهة بها وقريبة منها أضحت الأدوات الأكثر تداولاً من قبل السواد الأعظم من المثقفين الأوربيين والأمريكيين في مداخلاتهم ومناظراتهم الفكرية خلال الربع الأخير من القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. ولم يتأت لهذه المفردات أن تجد طريقها إلى العقول إلا لأنها تجسد نمطاً جديداً في التفكير عليه أن يتعاطى مع إفرازات التقدم العلمي والاجتماعي. فقد عرفت أوربة والولايات المتحدة الأمريكية منذ النصف الثاني للقرن التاسع عشر ظهور شبكة واسعة من المؤسسات الإنتاجية والخدمية والتعليمية(معامل، شركات تجارية، مدارس، معاهد، جامعات، مراكز تربوية وتكوينية وتثقيفية...).

وأمام هذا الواقع كان لا بد من وضع قواعد وأسس لتنظم العلاقات بين مختلف الأطراف داخل تلك المؤسسات، وتحدد موقف الفرد فيها وتقوّم سلوكه بعد أن تبين لكثير من الباحثين قصور النظرة الميكانيكية التي ميزت الفكر طيلة القرون الماضية. فوجد هؤلاء في الأفكار التي حملتها النظريات التطورية، ومنها الداروينية والسبنسرية بوجه خاص، مصدراً يعينهم على أداء هذه المهمة.

ولقد أشرنا فيما سبق إلى أن هذه النظريات تنطلق في دراستها للكائن الحي من مبدأ وحدته مع بيئته الطبيعية وصراعه الدائم معها. فلكي يستمر الكائن الحي على قيد الحياة عليه أن يرد على التحديات الخارجية ويواجه تقلبات الظروف الطبيعية وتحولاتها. ولن يستطيع ذلك ما لم يتسلح بأدوات وأجهزة ملائمة. وفي مجرى هذه العلاقة تتكون لديه تلك الأدوات والأجهزة،

ومع استمرارها تنمو وتتطور. فالأحداث الخارجية تؤثر فيه. وبالمقابل فإنه يستجيب لها ويرد عليها بأفعال وعمليات معقدة كثيراً أو قليلاً تبعاً لمستوى تطوره. وبفضل ذلك تنمو لديه وظائف نفسية وتتشكل أخرى. ومن هنا بدا لفريق من العلماء الأمريكيين أن معرفة آليات نشاط الوعي الإنساني والوظائف التي يقوم بها تقع ضمن اهتمامات علم النفس وصلاحياته. ذلك لأن موضوع البحث المركزي يكمن، من وجهة نظرهم، في الوصول إلى معطيات قابلة للتطبيق الميداني. والحقيقة أن القول بضرورة دراسة الوظائف النفسية ليس بالأمر الجديد على الفكر الإنساني. فقد شدت هذه المسألة إليها انتباه أنصار نظرية الملكات منذ قرنين. ورأى هؤلاء أن النفس تتألف من ملكات رئيسية، وأخرى فرعية أو ثانوية. ونجم عن هذا التقسيم وجود ملكة التذكر وملكة التخيل وملكة التفكير... الخ.

إن البحث في محتوى كل ملكة وعلاقتها بالملكات الأخرى لم يتوقف منذ ذلك التاريخ وحتى بداية القرن العشرين. وحين ظهر فريق من العلماء والمفكرين الأمريكيين لم يكن في نية أي عضو فيه تأسيس مدرسة نفسية، بقدر ما كان يرمي إلى جمع المزيد من الأدلة وتنظيم التصورات وضبط المفاهيم على قاعدة المستجدات العلمية لمصلحة ما عُرف فيما بعد بعلم النفس الوظيفي. وبناء على ذلك فإن هذا العلم ليس مدرسة كسائر المدارس، وإنما هو اتجاه عامٍ في علم النفس يضم كافة المحاولات التي تتخذ من الوظائف النفسية موضوعاً لها.

ومن بين الحقائق التي يعترف بها المؤرخون هي أن قيام علم النفس الوظيفي جاء كرد فعل على المخطط الميكانيكي الذي وضعه علم النفس البنيوي بزعامة فوندت، ومن بعده تيتشنر. ومعلوم أن قاعدة هذا المخطط هي تجزئة الوعي إلى عناصره النهائية، دون أن يكلف واضعوه أنفسهم مهمة التعرف على تشكلها وتطورها وهذا يعني أن علم النفس البنيوي أسقط من حسابه تماماً العلاقة القائمة بين العضوية والبيئة ودورها في نشوء الوعي وعناصره.

ومن هذا المنطلق ذهب رواد علم النفس الوظيفي إلى القول بوجوب بناء المخطط البديل على أساس التلاؤم البيولوجي، ليصبح بالإمكان تفسير الوعي وتجلياته، وفي مقدمتها الفعل واتجاهه نحو حل المشكلات الحيوية التي تعترض حركة العضوية.

ومن ناحية ثانية فإن البحث عن أيسر الطرق وأقصرها لتلبية حاجات

الفرد هي، في رأينا، كانت وما تزال، سمة المجتمعات الاستهلاكية. وهي السمة التي تبدو لنا أنها طبعت بصورة بارزة مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية في مرحلة نشوء السيطرة الاحتكارية وتحول الرأسمالية إلى الامبريالية. ويضاف إلى ذلك خصوصية بنية هذا المجتمع، حيث أنه يتألف من أفراد تنحدر أغلبيتهم الساحقة من أصول ثقافية واجتماعية مختلفة. وهم، على تباين ثقافاتهم وتنوعها وتعدد جنسياتهم الأصلية، يشتركون في تلك الدوافع التي حدت بهم إلى ترك أوطانهم والهجرة إلى بلاد العمل والمال.

ولعل علماء النفس الوظيفي، عندما أولوا اهتمامهم الخاص بدراسة الفعل كوسيلة لتذليل العقبات التي يصادفها الفرد وما يحققه لهم من فوائد ومنافع ذاتية، إنما كانوا يعبرون عن قوة هذه السمة وقدرتها على توجيه السلوك. فلا غرو أن تكون هذه الفكرة جوهر الفلسفة البراغماتية(النفعية) التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية على يد كل من جيمس وديوي، وأصبحت بالنسبة للوظيفيين ركناً ثانياً أقاموا عليه آراءهم وتصوراتهم.

لقد اعتقد الوظيفيون بوجود أجهزة وظيفية على غرار ما هو معروف في ميادين علمية أخرى كعلم الأحياء والتكنولوجيا وسواهما. فالعضوية تتألف من عدد من الأجهزة التي يؤدي كل منها وظيفة محددة تكمل الوظائف التي تقوم بها الأجهزة الأخرى وتحقق معها عملية التلاؤم، مثل جهاز دوران الدم، والجهاز العصبي،وجهاز التنفس، وجهاز الهضم... الخ. والآلات الميكانيكية تتركب، هي الأخرى، من مجموعة من الأجهزة، يقوم كل جهاز منها بوظيفة معينة وتتكامل مع الوظائف التي تقوم بها الأجهزة الباقية لتسيير الآلة، كجهاز الاحتراق، وجهاز ضخ الماء والتبريد، وجهاز توليد الكهرباء في محرك السيارة. ولذا فإنهم يتحدثون عن جهاز للتفكير، وثان للتذكر، وثالث للإدراك... وهكذا. ويعينون لكل واحد من هذه الأجهزة وظيفة يُناط به أداؤها. ذلك لأن مسعاهم لا يتوقف عند حدود التعرف على الأجهزة النفسية، وتحليل كل واحد منها إلى مركباته، كما هو الشأن بالنسبة للبنيويين، بل إنهم يتعدون ذلك إلى الكشف عما يقوم به كل جهاز نفسي من وظائف داخل الإطار العام لسلوك الفرد.

وبعبارات أخرى فإن مهمةا لبحث في علم النفس التي حددها فونت وأتباعه في الإجابة على سؤال "ما هي مركبات الوعي؟" و"كيف تعمل؟" تتحول عند الوظيفيين إلى الإجابة على سؤال "ماذا يفعل الوعي؟" و"لماذا؟". فالبحث

عن أجهزة النفس(أو الوعي) ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما هو خطوة على طريق التعرف على نشاط النفس وأهدافه.

إن من شأن طرح المسألة بهذه الكيفية، بالنسبة للوظيفيين، إقامة الارتباط بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للفرد انسجاماً مع مبدأ تطور السلوك تحت تأثير الشروط البيئية كفعل تكيفي، وبالتالي كوسيلة للبقاء. ولكن هذا الطرح، من حيث معناه وجوهره، ليس جديداً على الفكر السيكولوجي، كما يدعي أصحاب الاتجاه الوظيفي. فالدراسات التي أجريت في ميادين علم النفس المخلتفة، والتي كان لها الفضل في ظهورها، لم تتوقف عند حدود معرفة عناصر الوعي وماهيته. بل وعملت على تحديد مستوى وطبيعة علاقة الفرد بالوقائع والحوادث الطبيعية والاجتماعية.

ويعتبر وليم جيمس(1842-1910م) من أبرز مؤسسي الاتجاه الوظيفي في علم النفس. وقد ولد في مدينة نيويورك. ونشأ وترعرع في كنف أسرة غنية. وكان في صباه شديد الحساسية، متوزع الميول. فمن ولع بالفن إلى اهتمام بالكيمياء وعلوم الأحياء إلى حب للفلسفة. انقطع عن دراسته بسبب مرضه الذي دفعه بتشجيع من والده إلى السفر والتجوال في الكثير من بلدان أوربة الغربية. وهناك وجد في النشاطات العلمية، ولا سيما في الفيزيولوجيا، ما يستجيب لميوله. ولمس عبر ذلك إمكانية استقلال علم النفس. ومن الدراسات التي اطلع عليها وقتذاك، وأعجب بها دراسة فخنر في السيكوفيزياء ودراسة هيلمهولتز في الإدراك البصري. ولكنه عاد فيما بعد واعترض عليها معتبراً إياها مدخلاً خاطئاً لدراسة الظواهر النفسية، وفي تلك الأعوام تعرف عن قرب على الأفكار التطورية الانكليزية. وأعرب عن اعتقاده بقدرتها على لعب الدور الذي عجزت الدراسات الفيزيولوجية الألمانية عن القيام به.

وعقب عودته إلى بلاده عُين في عام 1872 مدرساً للفيزيولوجيا في هارفارد. وقد أتاح له هذا المنصب فرصة إلقاء مجموعة من المحاضرات تحت عنوان "العلاقة بين الفيزيولوجيا وعلم النفس". اعتمد فيها بشكل رئيسي على "مبادئ علم النفس" لسبنسر.

وأثناء ذلك انتسب إلى "منتدى الميتافيزياء" الذي أسسه في هارفارد فريق من الشباب المتحمس للعلم والثقافة. وكانت آراء الفيلسوف تشارلز بيرس الموجه لنشاطات هذا المنتدى الفكرية. وهي التي أضحت بعد ذلك حجر الزاوية في نظرية جيمس البراغماتية.

ومن أهم تلك الآراء اقتراح بيرس البدء بالسؤال عن علاقة الذات بالموضوع والنتائج التي تتمخض عن أفعال الذات الموجهة نحو الموضوع. لأن معرفة الإنسان بتلك النتائج هي، في رأيه، السبيل إلى فهم المغزى الحقيقي للموضوع.

ولما كانت هذه العلاقة تتجلى على نحوٍ واضحٍ وقابلٍ للملاحظة المباشرة من خلال الفعل العملي، الخارجي، لا من خلال تركيب الوعي، فإن هذا الفعل يجب أن يكون، في تصوّر بيرس، نقطة الانطلاق في البحث المعرفي الإنساني.

عرض جيمس أفكاره في مجموعة من الأعمال، أهمها مقالته "ماهي الدوافع؟" التي نشرها عام 1884، وكتابه "مبادئ علم النفس" الذي صدر بجزأيه عام 1890، ومحاضراته المنشورة عام 1896 تحت عنوان "حوارات مع المعلمين حول علم النفس"، ومداخلته في المؤتمر الدولي الخامس لعلماء النفس الذي عقد في روما عام 1905 "هل الوعي موجود؟".

ولعل المحطة الأولى التي تستوقف المرء خلال قراءته لمؤلفات جيمس، وخاصة "المبادئ" هي وقفته الطويلة أمام فوندت وهجومه العنيف على تصوره للنفس كحاصل جمع الإحساسات البسيطة. فالحياة النفسية، عند جيمس، ليست مجرد "فسيفساء حسية" أو طبقات متفاوتة التركيب والتعقيد، وإنما هي عبارة عن تيار من الشعور أو الوعي دائم التدفق والجريان. وفي هذا يقول: "في كل واحد منا تجري بعض العمليات الواعية أثناء اليقظة(وكذا في وقت النوم غالباً). وفي داخلنا يجري تيار من شتى حالات الوعي: الإحساسات والرغبات والتأملات.. الخ التي يتتابع بعضها إثر بعض كالأمواج أو الحقول، أو سمّها ما شئت".(1902، 13). وهكذا فإن القضية التي يتوجب على علم النفس أن يتصدى لها هي تفسير هذه الحالات الدينامية ومعرفة شروطها وانعكاساتها المباشرة على وجود الفرد. ولئن وقف جيمس مطولاً عند الحالات الدينامية ليقدم وصفاً مفصلاً لعلائقها وعملها، فإنه لم يفعل ذلك مع شروطها، مما دفع بالمؤرخين إلى التساؤل عما يعنيه جيمس بهذا المفهوم والتعرف على المضمون الذي حمله إياه والموقع الذي يحتلّه بين بقية المفاهيم.

ولقد ذهب معظم هؤلاء إلى القول بأن ما قصده جيمس به هو البنية الجسدية والعصبية للوعي. ولعل هذا المدلول ينسجم مع روح منطلقات جيمس وفهمه للوعي. فهو ينظر إلى الوعي، نظرته إلى أعضاء الجسم وأجهزته، كأداة تتوسط علاقة الفرد بمحيطه وتسهم في تكيفه وتوازنه معه. وعلى هذا الأساس

يشدد على ضرورة دراسة وقائع الحياة النفسية بارتباطها الوثيق مع البيئة الفيزيائية. ويستمد الدليل على استحالة الفصل بين الفرد وعالمه الخارجي لدى دراسة الظواهر النفسية من التاريخ الطبيعي للكائنات الحية التي يتميز بصراعها الحاد والدائم مع المحيط. وما نشأة تلك الظواهر وتطورها سوى نتيجة طبيعية وحتمية لهذا الصراع. فهي، والحالة هذه، كأدواتٍ تظهر في لحظة من لحظات الصراع ليتمكن الحيوان والإنسان من التكيف مع العالم الذي توجد فيه باستمرار. يقول جيمس في هذا الصدد: "لقد تطورت مختلف عمليات الإحساس والتفكير قبل تلك الحالة التي هي عليها الآن بفضل فائدتها على صعيد القيام بتأثيراتنا(استجاباتنا) على العالم الخارجي"(1902، 5).

ومن المنطقي أن تدفع هذه النظرة العامة بصاحبها خطوة أخرى إلى الأمام بغية التعرف على آلية نشوء الوظيفة النفسية وارتقائها. وهذا ما قام به جيمس بالفعل. حيث لجأ إلى تحليل علاقة الوعي والنشاط بالعالم الخارجي ليعلن، إثر ذلك، عن أن الطبيعة الانعكاسية للجسم هي مصدر، أو قل شرط رغباتنا وأفكارنا ومشاعرنا. كتب جيمس يقول: ".. إن كلّ إحساس يحدث حركة، وأن هذه الحركة هي حركة الجسم بأكمله وكل جزء فيه"(1902، 193). بيد أن فعل الانعكاس الذي يبدأ بالإحساس وينتهي بالحركة التي يستجرها لم يلق في نظرية جيمس المكانة التي يستحقها كمبدأ عام يصلح لتفسير الحوادث والوقائع النفسية جميعاً. وظل استعماله منحصراً في مستوى واحد فقط من النفس دون المستويات الأخرى. فقد نظر جيمس إلى الإحساسات البسيطة كمرحلة أولى على طريق نشوء عمليات الوعي. ووجد أنها تؤلف مجموعة من الوظائف النفسية مختلفة عن المجموعة التي ينتمي إليها الانتباه والتخيل والمحاكمة والتمييز والتذكر. والإحساسات تتشكل لدى الطفل خلال الأسابيع الأولى من حياته وفق مبدأ الانعكاس. وفي مرحلة لاحقة تتحد مع العمليات النفسية المعقدة.

لقد أراد جيمس من خلال هذا التقسيم أن يصل إلى استنتاج يتمثل في وجود قانون آخر يتحكم بنشأة وظائف الوعي المعقدة غير قانون الانعكاس. وهو ما لم يكلف نفسه عناء إيضاحه في كتاباته بالصورة التي قدمها أثناء حديثه عن نشوء الإحساسات وتطورها.

ولعل الجانب الجديد والطريف في نظرية جيمس هو موقفه من الحالات النفسية(الانفعالات) عند الإنسان. فقد خصّ هذا الموضوع بحيّز هام من أعماله، بدأه بمقالة نشرها عام 1884 بعنوان "ماهي الانفعالات؟". وفي هذه المقالة يرى

جيمس أن الانفعال يتكون بسبب التغيرات التي تطرأ على العضوية. فالمثير الخارجي يستدعي اضطراباً PERTURBATION في العضلات والأجهزة الداخلية للجسم يحسّ به الفرد على صورة حالة انفعالية. إلى هنا يبدو الأمر عادياً. ولكن جدّة هذا التصوّر وطرافته تتجلى في معارضته لما هو شائع ومألوف في الأوساط العلمية من أن الانفعال هو مصدر التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث في الأجهزة المختلفة للعضوية(الجهاز العضلي، دوران الدم، جهاز التنفس...) وليس نتيجة لها. فبدلاً من أن يكون البكاء نتيجة الحزن، والارتعاش نتيجة الخوف، والضحك نتيجة الفرح –كما هو معروف– يعكس جيمس هذه العلاقة ليصير البكاء سبباً للحزن، والارتعاش سبباً للخوف، والضحك سبباً للفرح. وبكلمات أوضح فإن جيمس أراد أن يقول إن إدراك حادثة أو واقعة ما يستجر ردود أفعال جسدية معينة. وهذه، بدورها، تؤثر في حالة الفرد النفسية، أو لنقل يكابدها الفرد كحالة نفسية خاصة.

لم ينفرد جيمس وحده بهذا التصور، وإنما شاركه فيه العالم الدانماركي ك.لانج من غير أن يكون لأيّ منهما تأثير في ذلك على الآخر. ففي نفس الفترة التي نشر فيها جيمس مقالته، عرض لانج(وبمعزل عن جيمس) رأيه في العلاقة بين الجانب العضوي والجانب النفسي عند الفرد، مدّعياً أن الفرح والحزن، والسعادة والتعاسة كمظاهر انفعالية مدينة بنشأتها للتغيرات العضوية. ولهذا فإن الأدبيات السيكولوجية غالباً ما تقرن اسمي هذين الرجلين عند عرضها لمواقف العلماء من الانفعال. فنجد عناوين رئيسية أو فرعية مثل نظرية جيمس –لانج في الانفعال، أو الانفعال عند جيمس –لانج... الخ اعترافاً منها بفضلهما معاً في صياغة هذه الفرضية.

وعندما يبرز الباحثون أهمية الانفعالات في حياة الإنسان ويشيرون إلى صعوبة دراستها، فإنهم يتوقفون عند فرضية جيمس ولانج محاولين معرفة الغاية التي سعيا إلى تحقيقها من وراء ذلك. وهنا يذهب بعضهم إلى القول بأن هذه الفرضية هي بمثابة الدعوة إلى إلحاق الانفعالات بقائمة موضوعات البحث الطبيعي. ولكنهم، في الوقت ذاته، يجدون أنها فرضية تأملية تجانب الحقيقة وتبتعد عن التفسير العلمي. ويستشهد ياروشيفسكي للبرهان على ذلك بواقعتين. تتمثل الأولى منهما في قيام ش.شيرنغتون بفصل المخ عن الأعضاء الداخلية عند الكلب عن طريق قطع نخاعه الشوكي والأعصاب الشاردة(الجوالة). وعلى الرغم من غياب التنبيه العصبي لدى الحيوان، فقد لاحظ شيرنغتون تكوّن

الحالات الانفعالية عنده كالخوف والغضب. أما الثانيــة فتتمثــل فــي محاولــة و.كينون، أحد تلاميذ جيمس، للتحقق من صحة فرضية أستاذه. فقــد استأصــل كينون الجزء السمبتاوي من الجملة العصبية للقطة بواسطة عمليــة جراحيــة. ووجد، مع ذلك، أن القطة تستجيب بنفس الحركات التي كانت تميز اســتجابتها قبل إجراء العملية. فهي الآن ترفع قائمتها وتنشب مخالبها وتــصدر أصــوات التهديد وتجحظ عينيها وتكشر عن أنيابها لمجرد رؤيتها الكلب وهــو يقتــرب منها.

إن هذه الملاحظات التي تؤكد على وجود الانفعالات عند الحيوانــات مــع غياب التنبيه العصبي أو التهيج تعارض تماماً رأي كل من جيمس ولانج اللذين اشترطا توفر الواقعة العصبية لحدوث السلوك الانفعالي. وقد عبر جيمس عــن رأيه هذا بوضوح حين قال: "إنني لا أستطيع أن أتصور أبداً أن يبقــى انفعــال الخوف في وعينا، إذا نحن حذفنا منه المشاعر المتصلة بخفقان القلب المتزايــد وقصر الــنفس وارتعــاش الــشفتين وارتخــاء الأعــضاء... واضــطرابات الأحشاء"(ياروشيفسكي 1985، 326). وربما يرى البعض في تفــسير جــيمس للانفعالات احتراماً لمبدأ السببية وتأكيداً على نظرته الموضوعية في البحث عن أسباب نشوء الظاهرة النفسية. ولكننا لو أمعنا النظر قليلاً في أولويــة الواقعــة الموضوعية، الخارجية لأدركنا وهم هذا التصور وخطأه. فــالأمر لا يقتــضي سوى المضي في قراءة أفكار جيمس حتى نصل إلى رأيه في النفس وأصــولها والعوامل المؤثرة فيها. ومما يلفت الانتباه هنا موقفــه مــن الإرادة باعتبارهــا صاحبة السلطة العليا على آلية الجسد، بل وأساس أو مصدر كل وظيفة نفــسية، فهي إذ تمارس سلطتها إنما تفعل ذلك بصورة غيــر مباشــرة، حيــث توجــه النزعات الانفعالية الداخلية عبر التأثير على حركات الجسد الخارجية. إنّ الفرد يستطيع أن يتحكم في الانفعالات غير المرغوب فيها بفضل أفعالــه الخارجيــة التي تتخذ منحىً مخالفاً. فهو قادر في حالة الغضب، مثلاً، على أن يسيطر على حالته النفسية ويتجاوزها عن طريق قيامه بالحركات والأفعال التي يقــوم بهــا الإنسان في حالات الهدوء والاتزان.

لاشك في أن الصفات الإرادية تؤثر على سلوك الإنسان وتــتحكم بأفعالــه وتصرفاته. ولكن المكانة التي خص بها جيمس الإرادة دون سواها من الظــواهر النفسية تتجاوز حدود الواقع وتترجم نزعته إلى العودة إلى مفهوم "الإرادة العمياء" التي تتصرف بحركات الجسد وأفعال النفس باعتبارها قوة قائمة بــذاتها خــارج

الزمان والمكان، لا تخضع لقوانين ظهور هذه الأفعال والحركات وتطورها.

وعندما يتحدث جيمس عن وظائف الوعي، فإنه يشير إلى مستويين من التكيف: الأول بسيط، والثاني معقد. ويرى أن العادات والمهارات التي يختزنها الفرد تتولى مهمة التكيف على المستوى الأول التي تتضمن حركات العضوية في المحيط وتماسّها مع عناصره وأشيائه.

أما المستوى الثاني(المعقد) من التكيف فإنه لا يتم إلا عن طريق الوعي ويتجلى هذا الأخير(الوعي) حين تعترض سبيل الفرد مشكلات في التكيف، وتعجز الانعكاسات عن حلها. فتصدر عن الفرد مجموعة من الأفعال الراقية كحصر المثيرات ومقارنتها وتصنيفها وتوجيه السلوك وضبطه على نحو يتناسب مع الموقف الجديد.

ولكن جيمس لا يتوقف عند حدود ربط الوعي بالتكيف، وإنما يتعداها إلى جانب آخر من العلاقات والارتباطات، وهو جانب الشخصية. فالوعي يرتبط – عنده– ببنية الشخصية التي تتخذ الذات فيها أشكالاً أربعة، هي:

–**الأنا المادي**، ويشمل البدن والأشياء التي تعود ملكيتها إلى الشخص، كاللباس والأدوات والنقود وغيرها.

–**الأنا الاجتماعي**، ويبدأ بنزوع الشخص للظهور بصورة معينة أمام الآخرين والصلات التي يقيمها معهم، وينتهي بنظرتهم إليه وموقفهم تجاهه.

–**الأنا الروحي**، ويضم أوجه النشاط النفسي المختلفة التي يمارسها الشخص.

–**الأنا الخالص أو المحض**، ويعني الشعور بالهوية.

وإلى جانب آراء وليم جيمس كانت آراء جون ديوي(1859–1952م) هي الأخرى تلقى صدىً إيجابياً في صفوف المهتمين بعلم النفس والفلسفة. وقد بسطها في باكورة أعماله "علم النفس" عام 1886، الذي كان أول مرجع أكاديمي أمريكي في ميدان علم النفس. ومن ثم في مقاله حول "مفهوم الفعل الانعكاسي في علم النفس"(1896) الذي عارض فيه النظرة السائدة إلى قوس الانعكاس بوصفه الوحدة الأساسية للسلوك.

يتفق ديوي مع جيمس في أهم المواقف والأفكار التي تميز الاتجاه الوظيفي. فقد رفض بحزم أن يقسم الوعي إلى عناصره أو وحداته، ونصح بدراسة فعالية الكائن الحي ككلّ عبر تفاعله مع العالم الخارجي، وتعقب

الوظائف التي يؤديها الوعي باعتباره مصدر تلك الفعالية وأداتهـا. وهـو، أي الوعي، يؤلف، حسب رأيه، وحدة متكاملة. فمن الخطأ أن ينظر إليه على أنـه سلسلة من الأقواس الانعكاسية المنفصلة والمستقلة.

وعلى الرغم من دعوة ديوي إلى الأخذ بمبدأ وحـدة العـضوية والبيئـة الخارجية، فإنه لم يتردد في تجاوزه، وحذف الحلقة الأولى من قوس الانعكـاس التي تتجسد في المثير الخارجي(الصوت، الضوء، الحرارة، الرائحة...) والتـي اعتبرها معظم العلماء شرطاً ضرورياً لتكون الوعي. وقـصر حديثـه علـى الحلقات التي تتشكل داخل العـضوية ذاتهـا. الإثـارة(الإحـساس)، النـشاط المركزي(عمليات التحليـل والتركيـب) الـذي يقـوم بـه الـدماغ، التفريـغ الحركي(الفعل).

وليس من الصعب أن ندرك خلفيات هذا الرأي وأصوله التي ترجـع إلـى تعاليم بيرس الذرائعية وتشديده على مقولة الفعل لدى دراسة السلوك البشري.

ويصبح تأثير ديوي في الأوساط العلمية واضحاً، خاصة بعد سـفره إلـى جامعة شيكاغو عام 1894 بدعوة من إدارتها. وهناك التقـى بمجموعـة مـن السيكولوجيين الشباب الذين لم يخفوا مقتهم لبنيوية فوندت وأتباعه، وتعـاطفهم مع جيمس وإعجابهم بأفكاره. وكان جـيمس أنجيـل(1869-1949م) زعـيم المجموعة. فوجد ديوي من لدن أنجيل وزملائه تجاوباً كبيـراً سـاعده علـى المضي في الاتجاه الذي بدأ عمله من أجله والتبشير له بحماس شديد. كما لاقى هؤلاء في آرائه ومواقفه حافزاً لهم على المثابرة والنـشاط والمـشاركة فـي النهوض بهذا الاتجاه.

وفي هذه الأجواء نشر أنجيل مقالاً بعنوان "مجال علم النفس الوظيفي" عام 1906. وللقارئ أن يتكهن بمحتوى هذا المقال من خلال عنوانه. فقد خصّـصه صاحبه لعرض المسائل التي ينبغي علـى علـم الـنفس الـوظيفي مناقـشتها ومعالجتها.

وتكمن المسألة المركزية التي تتفرع عنها المـسائل الأخـرى، فـي رأي أنجيل، في دراسة العمليات العقلية التي تتوسط علاقة العضوية بالبيئة، وتساعد على إشباع الحاجات(الطبيعية والمكتسبة) للعضوية. ومما يـستوقفنا فـي هـذا المقال زيادة على ذلك، هو تطابق وجهتي نظر أنجيل وجـيمس فيمـا يتعلـق بالهدف النهائي الذي تنشده العضوية. فهما يريان أن التكيف هو غاية ما يسعى إليه الكائن الحي. ولكن ذلك لا يتحقق على مستوى البـشر بفـضل العمليـات

العقلية فقط، بل إن ثمة عمليات أخرى أقل درجة تجري داخل الفرد، وتـــشارك فيه، كالدوافع والانفعالات. ثم إن الفرد قبل ذلك وفوقه هـــو حـــصيلة تفاعـــل وتعاون أجهزة بيولوجية. فبفضل تلك العمليات العقلية والـــدوافع والانفعـــالات والوظائف التي تقوم بها تلك الأجهزة يستمر تفاعله ويتحقق تكيّفه مـــع العـــالم الخارجي. وهذا يعني، باختصار، أن العضوية تعمل ككل بالتعاون والتكامل بين بنيتها النفسية وبنائها الفيزيقي.

وفي ضوء هذا الفهم يجد أنجيل أن اهتمام علم النفس يتعدى حدود الـــوعي ليشمل مختلف أشكال العلاقات بين الفرد وعالمه الخارجي. وهذا ما يوضـــحه في قولـــه: "بالنسبة لي يتمثل جوهر ما أفهمه من الوظيفة وأعارض به الذريـــة السيكولوجية أو البنيوية الجامدة في الآتي: تحليل ووصف الجوانب الرئيسية من التجربة العقلية، ومحاولة إدخالها في مجرى العضوية الفيزيائية، ووضع ذلـــك في جو عام من الاعتراف بضرورة السلوك التكيفي، ومحاولة الكشف في كـــل مرة عن الخدمة الخاصة التي تؤديها عمليات الوعي على صعيد هـــذه الأفعـــال التكيفية"(27، 1936).

لم تكن أفكار أنجيل لتؤلف نظرية جديدة في علم النفس. ولم يطمـــح هـــو نفسه إلى ذلك. وكل ما كان يرمي من وراء طرحها أن تكون إعادة أو تأكيـــداً للمفاهيم والتصورات التي كانت تشكل منذ القديم مدخلاً لعلم الـــنفس الـــوظيفي الذي عملت بنيوية تيتشنر على زعزعته وتقويضه.

ومن الذين تزعموا الاتجاه الوظيفي بعد أنجيل هافي كير(1873–1954م) صاحب كتاب "علم النفس" الصادر عام 1925. ولقد شـــاطر كيـــر الـــوظيفيين الآخرين موقفهم من موضع علم الـــنفس. حيـــث اقتـــرح أن يتـــولى الباحـــث السيكولوجي دراسة النشاط الذهني MENTAL ACTIVETE الذي يـــشمل الوظائف النفسية: الإدراك، التذكر، التفكير، التخيل، المشاعر، الإرادة.

وإذا كان علم النفس الوظيفي يشكل اتجاهاً سيكولوجياً عاماً يعارض تقسيم الوعي إلى عناصره الأولية، ويتناول أدواره ووظائفه، فإن رواده وأنصاره لـــم ينزعوا إلى استخدام طريقة في البحث دون ســـواها، واســـتخدموا الاســـتبطان والملاحظة وتحليل نتائج النـــشاط(اللغـــة، الفـــن...) والتجربـــة الفيزيولوجيـــة والروائز. بينما بقيت التجربة السيكولوجية بالنسبة لهم مجرد ملاحظة تقويمية. وفي هذا الموضوع يقول أنجيل: "خصص علماء النفس حتى الآن القسم الأعظم من جهودهم للبحث في بناء النفس. غير أنه في المدة الأخيرة ظهـــر اســـتعداد

للاهتمام اهتماماً أكثر جدية بوجوهها الوظيفية والنمائية. إن تحديد كيفية تطور الشعور وعمله لا يقل أهمية عن اكتشاف العناصر المكونة للشعور... إن الطريقة السيكولوجية الأساسية هي الاستبطان... وهو الفحص المباشر من قبل الإنسان لعملياته النفسية... ومن الممكن إكمال الاستبطان بالملاحظة الموضوعية المباشرة للأفراد الآخرين.."(عاقل، 1981، 51).

وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن المذهب الوظيفي عرف العديد من الأنصار والمؤيدين سواء داخل الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها. ففي الولايات المتحدة ظهر فريق من الوظيفيين في جامعة كولومبيا يتصدره روبرت ودورث(1869-1962م) الذي كرس جلّ أعماله لنشر مبادئ علم النفس الوظيفي ومناهجه. ويأتي كتاباه "علم النفس الدينامي"(1918) و"دينامية السلوك"(1958) في مقدمة تلك الأعمال. ومن أبرز أعضاء هذا الفريق بلدوين وسكينتشر(1864-1927م). كما مثل هذا الاتجاه ريبو وبينيه في فرنسا وكلاباريد في سويسرا.

ومن خلال هذا العرض الموجز لأهم أفكار أعلام الاتجاه الوظيفي نجد أن هناك نقطتين أساسيتين تستحقان المراجعة والتعقيب. أما النقطة الأولى فتتعلق بدور النفس في توجيه السلوك بهدف التكيف مع العالم الخارجي. حيث وقفنا على إجماع الوظيفيين على الأهمية القصوى التي يكتسيها إبراز ما للظواهر(الوظائف) النفسية من فائدة للفرد في تحقيق استقراره وتوازنه مع المحيط. وظلّت العلاقة بين النفس والنشاط العملي، الخارجي -عندهم- تسير في اتجاه واحد. وبقي الاتجاه العكسي خارج دائرة اهتمامهم. فلم يطرح أحد منهم مسألة الأثر الذي يتركه نشاط الإنسان مع العالم الموضوعي في قدراته وإمكانياته مع ما يحمله طرحها ومعالجتها من قيمة علمية وعملية.

إن استجلاء الكيفيات التي تتم بها علاقة الإنسان في مراحل حياته مع عناصر العالم الخارجي وأشيائه عبر نشاطاته العملية(النشاط الاستكشافي، نشاط اللعب، العمل... الخ) يعد أحد الموضوعات الرئيسية التي يعالجها علم النفس المعاصر. فهو وسيلة حاسمة للتعرف على محددات التطور النفسي، ووضع أساليب ووسائل لتوجيه هذا النشاط أو ذاك بغية الارتقاء بالسلوك الإنساني.

بينما تمس النقطة الثانية الصيغة التي اقترحها الوظيفيون لتحديد الصلة بين الجانب النفسي والجانب العضوي. فعلى أساس نظرتهم إلى الظواهر النفسية كجزء من التيار العام للقوى البيولوجية، ارتبطت هذه الظواهر بأفعال الإنسان

الموجهة إلى الموضوعات الخارجية.

ولكن هذه الصيغة لم تكن موضع احترامهم على الدوام. وغالباً ما كانت عرضة للتجاوز أو التناقض مع الحلول المقترحة لمسألة العلاقة بين النفس والدماغ التي تقوم على التوازي السيكوفيزيولوجي.

وهنا يطرح السؤال التالي: كيف يمكن للعمليات النفسية أن تؤثر في العضوية والسلوك، إذا كانت تجري بموازاة العمليات الفيزيولوجية؟ وفي الرد على هذا السؤال يؤكد انجيل أن الموازاة بين ماهو نفسي(عقلي) وماهو فيزيولوجي تعد الصيغة الأنسب لدراسة النفس دراسة تنأى بها عن فيزيولوجية الدماغ. وهذا تناقض صارخ وقع فيه انجيل مع نفسه حينما أكد في مكان آخر ضرورة النظر إلى العضوية ككل سيكوفيزيائي.

■ ■

الفصل الثالث عشر

المدرسة البنيوية أو مدرسة كورنيل

إن من أبرز ما ميز النشاط السيكولوجي خلال المدة الزمنية التي أعقبت استقلال علم النفس واستمرت زهاء نصف قرن من الزمن هو الحوار الساخن بين أصحاب الدعوة إلى دراسة محتوى الوعي وبنيته من جهة، وممثلي الاتجاه الوظيفي الذين ألحوا على دراسة نشاط الوعي وفوائده ونقل مركز الاهتمام من داخل العضوية إلى خارجها.

لقد أشرنا فيما سبق إلى مدخل فوندت التحليلي في دراسة الوعي، ووقفنا على نشاطاته المتعددة، ومنها، بل وفي طليعتها عمله المخبري. كما رأينا كيف أن مخبره بقي لسنوات طويلة قبلة الباحثين الشباب الذين جاؤوا إليه من أنحاء مختلفة من العالم، تحدوهم الرغبة، والحماسة في الاطلاع عليه كحدث جديد، والتعرف على كل ما يحيط به من أفكار. وبعد عودتهم إلى أوطانهم أنشأ معظمهم مخابر شبيهة به. ولكن القليل منهم حافظ على وفائه لتلك الأفكار. ويقدم لنا ر. موللر –فراينفيلس وصفاً للنهاية التي آلت إليها علاقة فوندت الفكرية بتلاميذه حين قال: "إن مأساة فوندت هي أنه جذب إليه الكثير من التلاميذ، ولكنه لم يحتفظ إلا بالقليل منهم"(84، 1935).

وتعزى هذه النتيجة إلى فقدان ثقة معظم تلاميذ فوندت بإمكانية تنفيذ مشروع معلمهم وتطبيق أفكاره في الميدان، وضعف مردودية النتائج المترتبة عن ذلك. ولم يشذ عن هذا الوضع سوى تيتشنر الذي بقي ملتزماً بأفكار فوندت، مخلصاً لها حتى وفاته.

ولد إدوارد تيتشنر في إنكلترا عام 1867. وبعد حصوله على الإجازة في

الفلسفة من جامعة أكسفورد درس الفيزيولوجيا لأربع سنوات. ولقد ساعدت ثقافته الفلسفية وميله نحو علوم الطبيعة، كغيره من علماء تلك المرحلة، على تكون ميل قوي لديه نحو معالجة القضايا النفسية. فها هو يقرر السفر إلى لايبزيغ، وفيها يمكث عامين لمساعدة فوندت، يتمكن خلالهما من اكتساب تقنيات البحث السيكولوجي التجريبي. وبعد عودته إلى بلاده انتابه شعور بالإحباط وخيبة أمل لعدم تقبل المؤسسات العلمية آنذاك لإخضاع النفس البشرية للدراسة التجريبية. ففضل الهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وأنشأ في إحدى جامعاتها، وهي جامعة كورنيل، مخبراً عمل فيه مع لفيف من مساعديه وأنصاره تحت لواء الفكر البنيوي حتى وفاته سنة 1927.

وعبر خمسة وثلاثين عاماً من النشاط العلمي التجريبي كتب تيتشنر مؤلفات عديدة، أهمها "علم النفس التجريبي"(1901–1905) الذي وضعه في مصاف كبار علماء النفس، و"علم النفس"(1909). وعلى الرغم من قلة أتباعه، فإنه لم يفقد ثقته بالأفكار التي تبناها، وبقي متحمساً لها، يدافع عنها بدأب وعناد على أكثر من جبهة. فكان يرد على الانتقادات العنيفة التي كان يوجهها إليه الوظيفيون والسلوكيون من جانب، ويجادل، في ذات الوقت، ممثلي بعض المدارس والتيارات السيكولوجية الناشئة كمدرسة ورتسبورغ من جانب آخر.

تؤلف أفكار تيتشنر وآراؤه في مسائل علم النفس ومناهجه امتداداً مباشراً لفكر فوندت. فمهمة علم النفس الأولى، عنده، هي تحليل الوعي إلى عناصره والكشف عن قوانين حركتها وارتباطها، وأسباب تجمعها واتحادها على هذا الشكل أو ذاك. ومن زاوية النظر هذه يرى أن على الباحث السيكولوجي القيام بتحليل الإدراكات الحسية إلى الألوان والأصوات والروائح، والمشاعر المعقدة إلى مشاعر بسيطة(الغضب –السكينة، التوتر– الهدوء، الفرح– الحزن...)، وأن يعيد، من ثم، تركيبها وفق قوانين تآلفها وتنافرها.

أطلق تيتشنر على نظريته اسم "البنيوية" أو "الوجودية". ويجدر التنبيه، هنا، إلى ضرورة عدم الخلط بين هاتين التسميتين وبين الاتجاه البنيوي والمذهب الوجودي في الفلسفة الحديثة. وقد قصر تيتشنر استخدام مفهوم الوجودية على وقائع الوعي وحالاته، كالإدراك والتصوّر والانفعال. بينما عنى بمفهوم البنيوية مركبات تلك الوقائع والحالات وعناصرها.

وواضح أنه أسقط بعض الأبعاد التي يتضمنها مفهوم الوجودية. فلم يقصد به ما يمكن أن يتبادر للذهن من دلالات، ولاسيما التفاعل بين الفرد(الوعي)

والبيئة الخارجية(الموضوع) والتغيرات التي يحدثها أحد الطـــرفين أو كلاهمـــا معاً.

إن الوعي كما هو موجود بذاته ولذاته هو –برأي تيتشنر –قـضية علـم النفس الكبرى. وما عدا ذلك، أو ماهو خارج الوعي(المثيرات الخارجية)، فإنـــه من اختصاص علوم أخرى.

وصفوة القول فإن "وجودية" تيتشنر أو "بنيويته" النفسية تقبل على دراســـة الخبرة المرتبطة بالذات التي تمتلكها، وتدبر عما سواها.

إن الدعوة إلى تقسيم النفس وتفتيتها إلى ذراتٍ هي فكرة قديمة جداً. ولكنها تطورت في القرن التاسع عشر تطوراً ملحوظاً بفـضل الدراســات الــسيكو – فيزيولوجية التي شجع عليها انتشار المذهب الحسي والارتباطي وتطبيقاته على الظواهر النفسية. وتبلورت فيما بعد لتتخذ شكل النظرية. وقد عرفت بالنظريـــة الذرية.

بنيت هذه النظرية على أساس الاعتقاد بأن نجاح علم النفس مرهون باقتفاء أثر النشاطات العلمية في الفيزياء والكيمياء، وأخذ نتائجها الإيجابية وتطبيقاتهـــا بعين الاعتبار. فالإنجازات التي أحرزها الفيزيائيون والكيميائيون تدلل بـــشكل قاطع على أهمية تجاوز النظرة العادية البسيطة للوقـــائع الماديـــة، وضـــرورة المضي إلى ماهو أبعد وأعمق مما تقدمه من صفات ظاهرية للأشياء والظواهر بقصد تحليله إلى أجزاء وإعادة تركيبها.

ومن هذا المنطلق يميل الذريون إلى تناول الوعي كحصيلة لاتحاد عمليات بسيطة، أو كلوحة تتألف من عدد من الأشكال والألوان أو قطعة موسيقية مكونة من مجموعة من الأنغام.

وعندما جاء تيتشنر نحا المنحى ذاته، واعتبر الوعي بناء ومادة لهما مـــن الخصوصية ما يجعل الملاحظة السطحية، المبتذلة عاجزة عـــن إمـــدادنا بأيـــة بيانات أو معلومات صحيحة عنها. إنهما توجـــدان خلـــف الـــستار الخـــارجي للظواهر. فحال الوعي هذا شبيه بحال العمليات التي تؤلف جـــوهر الظـــاهرة الفيزيائية أو الكيميائية، والتي تقف النظرة العاديـــة دون عتبـــة إدراك كنههـــا. وكيما يتوصل الباحث إلى معرفة بنية الوعي ومادته بدقـــة يتوجـــب عليـــه أن يتسلح بالاستبطان بصورته المعدلة أو المصقولة على حد تعبير تيتـــشنر. فمـــا المقصود بالاستبطان المعدل أو المصقول الذي يقترحه زعيم مدرسة كورنيل؟

إن المعطيات الميدانية ما انفكت تمد الباحثين من فوندت حتى تيتشنر بالأدلة على ذاتية الاستبطان وعيوبه. وهذه الحقيقة التي كانت تتجلى في كل مرة يطبق فيها الاستبطان عبر تعارض النتائج هي التي دفعت تيتشنر –مثلما دفعت فوندت من قبله– إلى إدخال تعديلات على بعض الخطوات الإجرائية للاستبطان بدلاً من إعادة النظر في موقفهم منه بصورة جذرية. ومما أشار إليه تيتشنر في إطار التعديلات التي اقترحها هو تدريب المفحوص ليصبح قادراً على تجاوز ما أسماه "خطأ المنبه" الذي يفرض نفسه عليه بإلحاح ويلقي بظلاله الكثيفة على استجابته . وينتج هذا الخطأ عن الخلط بين العمليات النفسية والمثيرات الخارجية، ويتجلى في انصراف الفرد عن ملاحظة ما يجري في داخله إلى إدراك ما يحدث حوله. ولذا فإن العبارات التي يستخدمها المفحوصون غير المدربين في تقاريرهم الشفهية تصف الأشياء الخارجية أكثر ما تعبر عن عملية الإحساس بها.

وهكذا فالاستبطان المعدل يعني، بالنسبة لتيتشنر –تدريب المفحوص حتى يتمكن من فصل ماهو خارجي عما هو داخلي، وعزل ماهو مادي عن تجربته الشعورية الداخلية المباشرة أثناء تقديم تقريره في الموقف التجريبي.

واعتقد تيتشنر أن للاستبطان المعدل قيمة علمية، تتمثل في أنه يجنب الباحث التفسيرات الخاطئة للمادة التي تحتويها تقارير المفحوصين. ذلك لأن التقارير التي يتقدم بها أناس مدربون تعكس خبرتهم الشعورية الداخلية الخالصة. وينتفي منها كل ما يمس الواقع الخارجي. وما دام الأمر كذلك، فإن عمل الباحث يكون منصباً على الوعي وحده. ومنه فإن أي إهمال لهذا الإجراء أو تقصير نحوه يؤدي، حسب تقدير تيتشنر، إلى استنتاجات خاطئة.

لقد حكمت هذه القاعدة، موقف مدرسة كورنيل طوال المناقشات الحادة مع مدرسة ورتسبورغ التي تناولت مادة الوعي. فقد عارض ممثلوها تقسيم ممثلي مدرسة ورتسبورغ لمادة الوعي إلى محسوسات ومجردات. وقالوا بأنها ليست سوى حسية، لأنها لا تحتوي في الأصل إلا على الإحساسات والإدراكات فقط. ويرجع تيتشنر تعارض الموقفين إلى اختلاف الشكل والأسلوب الذي يطبق الطرفان بهما طريقة الاستبطان. ويأخذ على الطرف الآخر استمراره في تطبيق هذه الطريقة دون القيام بأي إجراء لتحليل وتنقية المعطيات التي يقدمها المفحوصون في تقاريرهم.

إنّ وضعاً كهذا يجده تيتشنر السبب الذي يعرض هؤلاء المفحوصين للوقوع في "خطأ المنبه"، ويشحن وعيهم بالموضوعات الخارجية، ويحملهم على

الاعتقاد بأن معنى هذه الموضوعات هو شيء خاص لا يدخل البتة في البنيــة الحسية للخبرة.

ولما كانت العلوم الطبيعية بالنسبة لتيتشنر، كما كانت بالنــسبة لفونــدت، المثل الذي يحتذى به، فقد عمل ما بوسعه على تعميم معطياتها على ميدان علم النفس. وكرس نشاطه للتأكد من ذلك، بل والبرهان على صحته. وعكف علــى دراسة الظواهر النفسية المعقدة وتحليلها إلى عناصرها البــسيطة ســعياً وراء معرفة قوانين ارتباطها واتحادها. ولكن إصراره على فصل تلك الظواهر عــن المثيرات الخارجية ورفضه لوجود أية علاقة بينهما، ونظرته لكل طرف منهما على أنه نقيض للطرف الآخر، ولا يملك معه أي شيء مشترك، كل ذلك قــاده إلى طريق مسدود، رغم محاولاته معرفة أسباب اتحاد العناصر النفــسية فــي صور ومفاهيم.

إن وجود الإنسان وسط عالم الأشياء والبشر والتأثيرات المتبادلة بينهما هو الأساس الموضوعي الذي يتوجب الانطلاق منه لتفسير تلك الصور والمفــاهيم. وإن أي نظرة إلى الوعي كوجود مستقل تدفع صاحبها لا محالة إلى استنتاجات خاطئة، منها القول بأن عناصر الوعي هي الصفة الأولية للوعي. وهو ما فعله تيتشنر وأتباعه تماماً حينما أرادوا أن يدرسوا النفس، فاختاروا طريق تحليلهــا إلى عناصرها الأولية على غرار ما يفعله الكيميائي عندما يدرس المــادة مــن خلال تحليلها إلى عناصرها والتعرف على خصائص كل واحدة منها. ومع أنهم لم ينسوا، أثناء محاكاتهم للكيميائي، أن يشيروا إلى اختلاف خــصائص الــنفس عن خصائص مركباتها، وأن ينسبوا ذلك إلى حركتها واتحادها فــي مــستويات مختلفة، فقد وقفوا دون القوانين التي تتحكم بتلك الحركة وتنظم هــذا الاتحــاد. وعجزوا عن إدراك الأسباب التي تكمن وراء تعاقــب الأوضــاع والحــالات النفسية واتجاهها. وظلت هذه المسائل معلقة، ولم يهتد مؤسس مدرسة كورنيــل أو أي من مساعديه إلى الطريق المؤدية إلى حلها رغم إحساسهم بأهميــة هــذا الهدف على صعيد الكشف عن طبيعة الواقعة النفسية.

■ ■

الفصل الرابع عشر

مدرسة ورتسبورغ

ما إن أطلّ القرن العشرون حتى أخذت الساحة السيكولوجية تتمدد بصورة محسوسة، وتتوسع، من خلالها، البحوث والدراسات في الاتجاهين الأفقي والعمودي، ويحتدم الصراع، وترتفع حرارة المناظرات، وتستقطب أفواجاً جديدة من العلماء ليدلي كل منهم برأيه في قضايا العلم الفتيّ التي تتمحور أساساً حول موضوع هذا العلم ومنهجه. ولكي نلمّ بالصورة الكاملة لهذا الواقع في تلك الأعوام علينا أن نتفحص خطوطها العريضة وأشكالها الرئيسية. ذلك لأن إدراك اتجاه تلك الخطوط والأشكال ورصد أبعادها ومواقعها وعلاقاتها بعضها ببعض بصورة جيدة يشكلان الضمانة الأكيدة لفهم مجرى التطور اللاحق لعلم النفس. ونحن، وقد عرضنا مواقف فوندت وتعاليم الاتجاه الوظيفي وآراء تيتشنر، نجد أنه من اللازم، لاستكمال وصف حالة علم النفس ووضعه آنذاك، أن نبرز أهم نشاطات وأفكار مدرسة ورتسبورغ نظراً لدورها الذي لا يستهان به في تطور التصورات السيكولوجية.

ويرجع الفضل في ظهور هذه المدرسة إلى جهود مجموعة من الباحثين بزعامة أوسفالد كولب(1862–1915م)، أحد تلاميذ فوندت، الذي اتخذ من مدينة ورتسبورغ في مقاطعة بافاريا مركزاً لنشاط المجموعة. فأنشأ فيها مخبراً للبحوث النفسية في الأعوام الأخيرة من القرن التاسع عشر. ومن أبرز أفراد هذه المجموعة كارل مارب(1869–1953م) وهنري وات(1879–1925م) وأوغست ميسير(1867–1937م) ونارسيس آش(1871–1946م) وكارل بيولر (1879–1963م) وأوتو سيلز(1881–1944م) وكارل تيلر وأ.ماير و أ.أورت وغيرهم.

عرف كولب كباحث متمكن من خلال كتابه "مبادئ علم النفس"(1893). وكانت أفكاره وقتئذ قريبة من أفكار فوندت. ولكنه تحول فيما بعد إلى موقع آخر، ووقف من أستاذه موقفاً معارضاً، انعكس في سلسلة التجارب التي أشرف عليها في مخبر ورتسبورغ.

ولعل هذا التحول في فكر كولب جاء نتيجة فلسفة ماخ الوضعيّة ومذهب هوسرل الفنومنولوجي وإطلاعه عليهما وتأثره الكبير بهما. وهذا ما نلمسه في أعماله اللاحقة وانعكاساتها في الاتجاه العام للمجموعة ونشاطاتها النظرية والتجريبية.

والمتعقب لنشاطات كولب وجماعته يجد أن تأثير الوضعية والفنومنولوجية عليها لم يحدث دفعة واحدة، وفي وقت واحد، وإنما بصورة تدريجية وعبر سنوات عديدة. وبإمكانه بشيء من التمحيص والمتابعة أن يميز مرحلتين رئيسيتين لهذا التأثير وذاك التحول. فالوضعية والفنومنولوجية اللتان اعتمد عليهما كولب وزملاؤه، بعد انشقاقه عن فوندت، كمنطلق ووسيلة للتعامل مع المعطيات التجريبية، لم تكونا حاضرتين عندهم في ذات الوقت. فكثيراً ما كانت تحملهم تفسيراتهم واستنتاجاتهم التي كانوا يبنونها على وضعية ماخ في الأعوام التي أعقبت إنشاء المخبر على الريبة في صحتها ومنطقيتها الأمر الذي دفعهم إلى التفكير في منطلقات أخرى يمكنهم الاعتماد عليها من التحليل والتعليل الأكثر انسجاماً مع الأوضاع والظروف التجريبية. فوجدوا في فنومنولوجية هوسرل ما يستجيب لشروطهم ويلبي متطلباتهم.

إن الإشارة إلى هاتين المرحلتين وما تتسم به كل واحدة منهما من خصائص لا تعني انفصالهما بقدر ما تفيد التأكيد على علاقتهما التكاملية في فكر كولب على الأقل، واعتبار أولاهما مقدمة للثانية، وهذه استمراراً أو –إن شئتم– تطويراً لها.

بدأ كولب ومعاونوه نشاطهم التجريبي المخبري باستخدام المنهج الاستبطاني. وكان هذا المنهج، بالنسبة لهم –كما هو الشأن بالنسبة للمدرسة البنيوية–، الوسيلة الوحيدة لدراسة النفس. ومن غير أن نتوقف الآن عند هذه النقطة نسارع إلى القول بأن لتجارب ممثلي مدرسة ورتسبورغ فضلاً كبيراً على علم النفس في العقد الأول من القرن العشرين. وهذا ما يلاحظ من خلال اهتمامهم بتفصيلات الأوضاع التجريبية والتعديلات الهامة التي أدخلوها على مراحل تطبيق الاستبطان. فقد تمحورت جهودهم حول دراسة الظواهر

السيكوفيزيائية، كقياس العتبات الحسية وزمن الرجع وسرعة الاستجابة. ومن المعروف بالنسبة للقارئ أن طرح مثل هذه الموضوعات على جدول أعمال البحث السيكولوجي في تلك الفترة ليس بالشيء الجديد. إذ سبق وأن طرحها علماء كثيرون منذ أكثر من نصف قرن. ولكن الجديد والهام معاً في تناول الورتسبورغيين لها يتمثلان في التقنيات المستخدمة والتعليمات الدقيقة والصارمة.

فالممارسة الميدانية برهنت لهم على عدم كفاية أن يطلب من المفحوص(الذي كان هو نفسه الفاحص)، مثلاً، الإجابة على سؤال أي الجسمين أثقل، أو الاستجابة بكلمة على الكلمة –المثير، بل وأكثر من ذلك، أن يصف العمليات التي تجري في وعيه بعد استقبال المنبه وقبل إصدار الحكم. ولعلّ أهم حيثيات الحكم على أهمية هذا الإجراء هو تأكيد أصحابه على ربط الاستجابة بحالة المفحوص ووعيه إلى جانب ربطها بالمثير.

لقد كانت المهمة الأساسية في ما مضى هي تحديد الفرق بين إحساسين، أو تعيين الكلمة التي تستجرها كلمة أخرى. بمعنى أن غرض الباحث من التقرير الشفهي الذي يقدمه المفحوص، كان ينحصر في التعرّف على الصورة النفسية، أي على أثر الفعل النفسي ونتاجه، وليس على الفعل ذاته. فجاءت مدرسة ورتسبورغ لتحول بؤرة الاهتمام من الصورة إلى الفعل.

وأغلب الظن أن يكون الورتسبورغيون قد استمدوا موقفهم هذا من فكرة ماخ عن الجسم بوصفه مجموعة من الإحساسات. وانطلاقاً من هذه الفكرة اعتبر تقرير المفحوص في التجربة المخبرية وصفاً لمظاهر النفس دون الأشياء الخارجية الفيزيائية. ومن خلالها يكون ماخ قد ألغى الفروق القائمة بين الاستبطان كنشاط نفسي إنساني ووصف الشروط الموضوعية المحيطة بالفرد، وأرجع جميع أنواع التقارير الشفهية إلى الاستبطان.

وفي ضوء هذا الفهم وجد علماء النفس الورتسبورغيون أن منهج الاستبطان هو المنهج الأصلح لدراسة الإحساسات والإدراك. فتقرير المفحوص حول نشاطه الذهني أثناء التجربة هو –في اعتقادهم– التعبير الحقيقي عن مجرى التفكير. ولكي يكون الأمر كذلك ألحوا على ضرورة التقيد بجملة من الشروط المعيارية، من مثل تقديم المثيرات والتعليمات ذاتها لجميع المفحوصين. وفي هذا الصدد عمد آش إلى ربط مشاعر المفحوصين وملاحظة ذواتهم بتغير الشروط الخارجية. وحكم على الملاحظة الذاتية بأنها عجفاء ما لم

تتمكن من استدعاء تغيرات في المشاعر الداخلية بدرجة تتناسب مع تغير الشروط الخارجية للتجربة وتعليماتها.

ولسنا بحاجة إلى الكثير من الجهد لكي ندرك الاعتراف الضمني بأهمية المثيرات الخارجية وتأثيراتها على عملية التفكير الذي بنى عليه آش حكمه. ومع ذلك فإن قولاً كهذا لا يعدو كونه ضرباً من التوقع والتخمين تدفع به رغبة المرء في أن يجد هذا الاعتراف ترجمة له في أعمال آش وزملائه. فما أن نمضي قليلاً في قراءة نظرية ورتسبورغ حتى نفاجأ برؤية أخرى مخالفة لتلك القاعدة التي وضعها آش، ولكنها تعيد لمبادئ مدرسته انسجامها وتعبر عن تعاليمها أبلغ تعبير. ووفق هذه الرؤية فإن الظروف الخارجية ليست سوى بواعث أو أساليب لاستثارة النشاط الذهني.

إن فصل ما يحدث خارج الفرد عما يجري في داخله، أو التقليل من دور الطرف الأول في ظهور أي مستوى من مستويات السلوك الإنساني، هو السبب الذي حمل الكثير من السيكولوجيين، ومن بينهم جماعة ورتسبورغ إلى استخدام الاستبطان لدراسة موضوعات علم النفس. وثمة سبب آخر لا يقل، إن لم يكن أكثر، أهمية من الأول، وهو غياب الحدود بين جوهر الموضوع وتجلياته الخارجية، والفهم الخاطئ للعلاقة بينهما الذي قدمه علماء النفس الاستبطانيون حين طابقوا بين جوهر النشاط العقلي من جهة، وإحدى صور ذلك الجوهر التي تتجلى في الملاحظة الذاتية للفرد من جهة ثانية. فقد لاحظ بيولر أن ميسير كان يشعر أثناء قيامه بتجاربه على كولب بأنه ليس أكثر من منقح أو محرر لأقواله. كما أشارت ل.أنتسيفيروفا من بعد إلى أن المفحوص تحول في تجارب الورتسبورغيين إلى فاحص يتتبع تفكيره الخاص، وبالتالي فإن ملاحظة بيولر صحيحة، وتنطبق على جميع تلك التجارب. وفي معرض توضيح هذا الحكم تقول أنتسيفيروفا: "من وجهة نظر المدخل الموضوعي للنفس فإن التقرير الاسترجاعي عن الأفكار التي يستدعيها المثير لدى الشخص هو أمر مقبول تماماً... إلا أن هذا التقرير يعد المادة الخام التي يمكن أن تكون وسيلة احتياطية لاستعادة جريان العمليات النفسية. وعليه فإن الوقائع التي توصل إليها الورتسبورغيون تكتسي أهمية خاصة. ولكن تقارير الملاحظة الذاتية في ظل غياب نظرية في التفكير حتى ولو كانت مسبقة، قد لا تحمل سوى معطيات مجتزأة ومتقطعة وعرضية حول إدراك الإنسان لموضوعات تفكيره" (شاروخوفا، 1966، 62).

أما على الصعيد العملي فقد كشفت التجارب التي أجريت في مدرسة ورتسبورغ عن وجود أشكال من الوعي تربطها بالموضوعات صلات أبعد وأعمق من مجرد الإحساس بها وإدراكها، تجعل معرفة الإنسان بجوهر تلك الموضوعات تتجاوز الصور الحسية.

ولاشك في أن تلك الوقائع تتباين مع موضوعية ماخ التي ترجع مشاعر الإنسان برمتها إلى الإحساسات. كما بينت هذه التجارب أيضاً لدى الإنسان القدرة على إدراك أفعاله العقلية. وأمام هاتين الحقيقتين اضطر ممثلو مدرسة ورتسبورغ إلى التخلي عن مبادئ ماخ الفلسفية والبحث عن غطاء نظري يتسع لمدلولاتهما ويستوعب أبعادهما. فوجدوا هذا الغطاء في فلسفة هوسرل. وكان ذلك إيذاناً بنهاية مرحلة وبداية مرحلة أخرى في تاريخ هذه المدرسة.

وعلى الرغم من أن هوسرل انتقد وضعية ماخ، ولاسيما مبدأ "اقتصاد التفكير" الذي شكل جانباً هاماً منها، فإن فلسفته لم تكن نقيضاً لتلك الوضعية، بقدر ما كانت وثيقة الصلة بها. فقد اعترف هوسرل نفسه بفضل التحليل الذي قدمه ماخ للإحساسات ودوره الهام في التمهيد للمنهج الفنومنولوجي. بيد أن ذلك لم يمنع الاختلاف من أن يجد سبيله بين أفكار الرجلين. حيث كان لكل منهما رأيه في المصدر الذي يستمد منه الفرد خبراته وتجاربه. ففي حين رآه ماخ متمثلاً في الإحساس، قرر هوسرل البحث عنه في جوهر الموضوع والوعي معاً.

وعلى هذا فإن مهمة البحث، بمقتضى المنهج الفنومنولوجي، تنصب نحو دراسة ووصف الموضوعات التي يتجه إليها الفكر. وتجنباً لحدوث أي التباس قبل الدخول في تفاصيل التطبيقات الميدانية لهذا المنهج تجدر الإشارة إلى أن هوسرل لم يقصد من وراء طرحه لمفهوم الموضوع(الموضوعات) ماهو مادي وموضوعي، وإنما عني به تلك التشكيلات النفسية التي يدركها الفرد.

وهكذا تبين أن البحث في المنهجين: الاستبطاني والفنومنولوجي يتعامل مع مضمون وعي الفرد. ومع ملاحظة أن المنهج الثاني يركز على الموضوع الفنومنولوجي، وليس على المشاعر التي تنشأ تحت تأثيره.

لقد تناول ممثلو ورتسبورغ التفكير في بداية نشاطهم المخبري بوصفه مجموعة من حالات الوعي التي لا تتضمن أي عناصر حسية. ولكنهم عدلوا، فيما بعد، عن رأيهم، وأصبحوا ينظرون إليه على أنه المعرفة بالأشياء. ومع حلول المرحلة الجديدة، وبفعل تأثير الفنومنولوجيا أخذ التفكير يعني، بالنسبة

لهم، معرفة جوهر الموضوعات، وليس معرفة صفاتها الخارجية فقط.

وأثناء هذه المرحلة ركزت مدرسة ورتسبورغ نشاطها على محورين. أولهما البحث في عناصر التفكير وطبيعتها والروابط القائمة بينها وتصنيفها. وثانيهما دراسة دينامية التفكير ومحاولة الوقوف على محدداته. ولعل الاهتمام بموضوعات المحور الأول قد أملته المفاهيم والأفكار التي كانت سائدة في فترة تأسيس المدرسة. فقد تصدر مفهوم الذرة والعنصر قائمة المفاهيم المتداولة في الفيزياء والكيمياء آنذاك. ونفس الأهمية بدأ يكتسبها مفهوم الخلية في علم الأحياء.

وأمام ذلك واعترافاً بالدور الذي قامت به الطريقة التحليلية في التقدم العلمي أقبل علماء النفس على استخدام هذه الطريقة للوصول إلى الوحدات الأساسية للنفس. وهذا ما فعله البنيويون، ووجدته مدرسة ورتسبورغ خياراً لا مناص منه. ولكن البحوث المخبرية التي أجراها ممثلو هذه المدرسة سرعان ما أقنعتهم بعدم جدوى تفسير الجهاز النفسي المعقد على أساس ذلك المخطط الذي يتألف من عناصر جامدة لا رابط بينها(الإحساسات والتصورات والمشاعر). كما تبين لهم أن الإنسان يدرك العلاقات بين الأشياء الخارجية والأفعال التجريبية وأفكاره الذاتية.

وعلى قاعدة علم نفس الوعي اختزلوا كافة أنواع العلاقات في علاقة واحدة، وهي علاقة الأفكار بالحالات النفسية. وأعلنوا أن "مشاعر العلاقات" هي عناصر التفكير الأساسية المجردة من كل ماهو حسي.

وعززت تجارب ماير واورت ومارب هذا التصور. فقد قام ماير واورت بدراسة تجريبية أطلقا عليها "دراسة نوعية للترابطات"، وكشفا من خلالها عن وجود عناصر من الوعي لا تحمل أي شيء حسي. ومع ذلك فإن الإنسان يشعر بها بصورة جلية. يقول الباحثان: "إننا نؤلف بين هذه الظواهر كافة تحت اسم حالات الوعي على الرغم من صفتها التي غالباً ما تكون مختلفة تماماً(شاروخوفا، 1966، 65).

وفي دراسة مارب التي تناولت الطابع النفسي للحكم إشارات واضحة إلى حالات الوعي، كالشك وعدم الثقة والتوقع والتعجب والموافقة والتعرف والإحساس بالتوتر والإحساس بالوهم.

ومما تجدر إليه الإشارة بشأن هاتين الدراستين هو أن حالات الوعي التي تحدثنا عنها لم تكن، في رأي الباحثين الثلاثة، سوى عناصر للنفس بديلة

للعناصر التي حددها فوندت وتيتشنر. كما أنهما لم تتطرقا إلى مسألة العمليات العقلية. وبقيت هذه المسألة دون طرح إلى أن جاء آش وميز من بين تلك الحالات مجموعة من المشاعر غير الحسية والتي لا تمس موضوعاً بحد ذاته، وإنما جملة من العلاقات المعقدة التي تتبدى عبر كافة مراحل التجربة، بدءاً بالتعليمات وانتهاء بالاستجابة، مروراً بإدراك المثير والبحث عن الاستجابة المناسبة. وقد أطلق عليها آش مصطلح "العلاقات المعرفية".

أخضع آش مع نفر من زملائه كل واحدة من تلك العلاقات إلى بحث معمق، استخدم فيه طريقة الملاحظة الذاتية للتعرف على تركيبها. واقترح فيه أن تتدرج المهمات التجريبية في صعوبتها وتعقيدها، وأن تكون أكثر منطقية من ذي قبل. ففي تجارب الترابط، مثلاً، أصبح المطلوب من المفحوص أن يجيب بكلمة على موضوع بأكمله بدل الإجابة بكلمة تدل على جانب أو جزء من ذلك الموضوع. أي أن مهمة المفحوص تحولت إلى إدراك ماهو قائم بين المفاهيم من علاقات منطقية. وصارت هذه المهمة تلزم المفحوص بتتبع أفكاره بشكل جيد أثناء أدائه لها.

وكيما يدلل آش على وجود تلك العلاقات المعرفية أو المشاعر غير الحسية أجرى سلسلة من التجارب، كان يطالب مفحوصيه فيها بقراءة نصوص متفاوتة الصعوبة وشرح مضامينها. واستنتج من خلال تحليله للمعطيات التجريبية أن المفحوصين كانوا يفهمون النصوص المجردة والمعقدة بسهولة على الرغم من قلة التصورات التي كانت تتشكل في هذه المواقف. وقد فسر هذه النتيجة بوجود ما أسماه "النزعات الاسترجاعية" في الوعي. فبفضل إثارة هذه النزعات تضع المثيرات الكلامية عدداً من التصورات المرتبطة بها في حالة استعداد أو استنفار. ويشعر المرء بهذه الحالة على شكل فهم فكرة أو معنى ما يقرأه.

وفي هذا المنحى تابع ميسير عمله المخبري وحقق نجاحاً في مسألة مكونات التفكير. فقد عرض أمام مفحوصيه مهمات أكثر تعقيداً من تلك التي عرضها آش. وتوصل إلى القول بوجود أفكار مجردة يحملها الإنسان عن الصور والكلمات. وهذه إحدى النتائج الهامة التي جمع مقدماتها من تقارير المفحوصين الذين أخبروه بفهمهم للجمل ومعاني الكلمات دونما الاعتماد على أي تصور مهما كان.

ومن جانب آخر وجد ميسير أن مركبات الوعي غير الحسية تتمثل في العلاقات الزمانية والمكانية والسببية والتطابقية والمنطقية. وخص هذه

الأخيرة(العلاقات المنطقية) بمجموعة مستقلة تضم علاقة الــشكل والمــضمون وعلاقة الذات والموضوع. واقترح استبدال مصطلح "حالات الوعي" بمــصطلح "الأفكار" للتعبير عن هذه العلاقات.

تابع بيولر عمله انطلاقاً من استنتاجات ميسير حول الأفكار غير الحــسية وخصص لهذا الموضوع جزءاً كاملاً من أحد مؤلفاته الهامــة، أطلــق عليــه "الأفكار". وعرض فيه تجاربه واستنتاجاته.

كان بيولر يطلب من مفحوصيه تقديم تفــسير لــبعض الحكــم والأقــوال المأثورة في بعض تلك التجارب، والكشف عن التناقض في الجمــل والفقــرات التي يتألف منها النص في بعضها الآخر. وقاده تحليل البيانات المتــوافرة إلــى فصل الأفكار عن الحالات الشعورية كالتعجب والثقة والشّك... إلخ، وهــذا مــا عبّر عنه في قوله "... إن الأفكار وحدها فقط يمكن أن ينظر إليهــا كعناصــر أساسية لشعورنا بالتفكير"(BUHLER, 1907, 317). كما وقف على علاقــة الكلام بالتفكير. ونبه إلى ضرورة عدم الخلط بين هاتين الوظيفتين، أو النظــر إلى الأولى(الكلام) كشرط لازم للثانية(التفكير). وفي هذا يقول "علينا أن نــشير مرة أخرى بوجه خاص إلى أنه من غير الممكن النظر إلى الكلام الداخلي، أي التصورات البصرية أو السمعية أو الآلية كظواهر ملازمة وضــرورية لــسائر الأفكار غير الحسية"(BUHLER, 1907, 319).

إن اعتقاد بيولر باستقلالية التفكير الحقيقي عن الكلام والإدراكات الحــسية والتصورات جعله يتجاوز ميسير في فهم المعرفة غيــر الحــسية واعتبارهــا مرحلة من مراحل تطور الفكر البشري. ومن هذه الزاوية يتحدث عــن وجــود ثلاثة أنواع من الأفكار. يشتمل النوع الأول منها على وعي القواعد، والثــاني على وعي العلاقات بين المفاهيم والأفكار، والثالث على الذكريات المركبة.

لقد كانت بحوث جماعة ورتسبورغ، لاسيما تجارب آش وميسير وبيــولر بالنسبة لكولب مادة غنية وقيمة من الزاوية الفلسفية، فعمل على الــربط بينهــا وتعميمها. وتوصل في النهاية إلى إضافة عمليات عقلية أخرى إلى المركبــات غير الحسية التي تم الكشف عنها من قبل. وقد أشار إلى تلك العمليات وعرفهــا بقولــه: "ليس ما نعيه وما نعقله أو ما نفكر فيه وفي صفاته وعلائقه هو وحده الذي ينتمي إلى الظواهر غير المتأملة حسياً، وإنما هناك جوهر وقــائع الحكــم والتجليات المتنوعة لنشاطنا ووظائف علاقتنا النشطة بمضمون الوعي المعطى وبالضبط التجميع والتحديد والاعتراف أو النفي(كولب، 1914، 52).

ولعل في هذه الكلمات من الشفافية والوضوح ما ييسر على المتتبع إصدار الحكم بأنها تعكس التوجه الفلسفي الجديد لمدرسة ورتسبورغ الذي يتجسد حصراً في فنومنولوجية هوسرل. فكولب يضع من خلالها إشارة المساواة بين مضمون الأفكار والمعرفة وينفي التصورات والأشكال الحسية عن الطرف الثاني، أي عن المعرفة. وهو، إذ يفعل ذلك، إنما يعتمد على المنهج الفنومنولوجي ويعبّر عن حرصه على تطبيقه.

إن تجريد العقل عن الصور والأشكال الحسية على نحو ما قام به كولب ورفاقه يعني فصل العمليات العليا التي يتضمنها عن مصادرها ومنابعها، ويعني كذلك مصادرة أي إشارة لربط المستوى المجرد بالمستوى الحسي من المعرفة، وانطلاقاً من تصور الحياة النفسية كنسيج يتألف من مستويات متعددة ذات صلات معقدة ومتشعبة فيما بينها من جهة، وبينها وبين الواقع الخارجي من جهة ثانية.

ويذهب كولب إلى تبرير ذلك برسم صورة أخرى للحياة النفسية، ولعلاقة الجوهر "الشيء بذاته" بالظاهرة في الموضوع. فهو يعتقد أن الاتحاد القائم بين جوهر الموضوع وصفاته الخارجية هو اتحاد ظاهري محض، وأن معرفة الموضوع بصورة عميقة ودقيقة تقتضي تجاوز صفاته الظاهرية والتركيز على الجوهر. وهذا لا يتم، في تقديره، إلا عن طريق التفكير الخالص، لأنه، كما يقول، وحده القادر على تعريف الأشياء بذاتها، أي كما هي موجودة في الواقع. ومن غير الممكن أن يضطلع الباحث بهذه المهمة إن لم يتخلص كلية من "الشوائب" الحسية. فاختلاطها به يضعف قدرته على "النظر" في الجوهر، ويصرفه عنه ويشغله في أمور التعرف على الجوانب السطحية والعرضية في الموضوع.

لقد تحدث كولب عن التفكير الخالص، القادر على معرفة الجوهر الثابت، وشدد على أهميته المعرفية، معلناً، في ذات الوقت، أن الإدراك والتصورات تشكل حاجزاً يحول دون معرفة الإنسان للعالم معرفة حقيقية. فهي، حسب اعتقاده، لا تقدم سوى معلومات مضللة عن الموضوعات نظراً لأن هذه الأخيرة تتبدل فيها باستمرار.

إن آراء كولب ومساعديه حول استقلالية التفكير وعدم ارتباطه بالإدراكات والتصورات هي نتيجة منطقية لتأثرهم بالمنهج الاستبطاني والمنهج الفنومنولوجي.وبوسع المرء أن يعود إلى وصف بيولر للمعطيات التجريبية

ليتعرف على الأطر التي يلزم هذان المنهجان الباحث بها.

فهذا الالتزام هو الذي حمل الرجل إلى القول بغياب كل ما يدل أو يشير إلى علاقة التفكير بالكلام في تقارير المفحوصين. وأن كل ما يفعله الكلام، حتى في أرقى أشكاله(الكلام الداخلي) لا يتعدى، في رأي بيولر، استعادة معطيات المسألة وتنظيم شروطها. وفي هذا المعنى يجد بيولر أن نتائج محاضر التجارب "تتحدث عن الكلام الداخلي في المقام الأول حين لا يكون المفحوص مهيئاً للمسألة على النحو الذي تطرح فيه، وحين يتوجب عليه إعادة صياغتها لنفسه أو تقسيمها إلى أجزاء"(BUHLER, 1907, 317). وهكذا يضع بيولر وظيفة الكلام إلى جانب وظيفة الإدراك، وينكر صلتها بالعمليات العقلية.

لم يجانب بيولر وكولب وغيرهما من ممثلي مدرسة ورتسبورغ الواقع كما قدمته وسائلهم في البحث. ولكن واقعهم هذا كان عاجزاً عن بلوغ الحقيقة التي حجبتها مقاومتهم لقبول مناهج واستخدام أدوات أخرى غير منهج الاستبطان والمنهج الفنومنولوجي. ذلك لأن كلاً من المنهجين يصرف الباحث عن رؤية الأساس الحسي للتفكير ويمنعه من تتبع أثر الكلام فيه أوصلته به. ومن هنا يمكن القول بأن الخطأ الذي ارتكبته مدرسة ورتسبورغ هو خطأ مبدئي ومنهجي. وكل ما يبنى على خطأ، فإن حظه من الصواب لن يكون كبيراً.

لقد واجهت هذه المدرسة حملة من الانتقادات المتعاظمة من غير أن تضعف إرادة ممثليها وتصميمهم على مواصلة العمل في الاتجاه الذي رسموه. ولعل قلة فاعلية تلك الانتقادات تكمن في أن أصحابها اعتمدوا على نفس المبادئ التي اعتمد عليها الورتسبورغيون، واستخدموا منهج الاستبطان الذي استخدمه هؤلاء مع بعض الاختلافات التي تمس أسلوب تطبيقه.

وبالإضافة إلى هذا فإن جماعة ورتسبورغ استمدت القوة على الاستمرار من رؤيتها المتقدمة لبعض القضايا المطروحة، ومنها على وجه التحديد سمة الدينامية والفعالية التي يتصف بها التفكير، وإخضاعها للدراسة والمعاينة، ومحاولتهم خلق ظروف تجريبية استبطانية تتناسب مع تلك الرؤية.

إن افتقار هؤلاء وأولئك لمنهج علمي ووسائل بحث موضوعية ساعد في إطالة عمر المناظرات والمماحكات بينهما. فلم يكن بوسع أي طرف تقديم الأدلة الكافية على صحة رأيه وخطأ الرأي الآخر. فقد بقي الاعتقاد مثلاً، باستقلالية النشاط الفكري عن النشاط الحسي والوظيفة الكلامية ناظماً وموجهاً لأعمال الورتسبورغيين حتى ظهرت طريقة التخطيط الكهرودماغي

وطريقـــة الرســـم الكهروعـــضلي ELECTROENCEPHALOGRAMME ELECTROMYAGRAPHIA. حيث مكنت هذه التقنية الباحثين مـــن الوقـــوف على علاقة الكلام الداخلي بالتفكير، وذلك بتسجيل تغيرات النـــشاط الكهربـــائي التي تحدث في ذلك الجزء من القشرة الدماغية الذي يتلقى المثيرات من عضلة اللسان والحنجرة، وتسجيل الكمون الكهربائي في عضلة اللـــسان أثنـــاء قيـــام الإنسان بنشاط ذهني.

أما المشكلة الثانية التي دأب ممثلو ورتسبورغ على معالجتها فهي آليـــات التفكير والقوانين التي تتحكم فيه. ومع أن هذه المشكلة تعتبـــر الوجـــه الآخـــر لأطروحتهم عن التفكير كعملية أو كحل للمسألة، إلا أنها بقيت أعوامـــاً طويلـــة تنتظر حظها من الاهتمام. ذلك لأن الجميع كان مشغولاً عنها بإثبات عدم حسية التفكير. وعندما قرروا طرحها كان هدفهم الرئيسي من ذلك هو إثبـــات عجـــز النظرة الترابطية عن إعطاء صورة صحيحة عن التفكير من منطلق أنه أعقـــد من أن تحيط به آليات الترابط، وأن ثمة آليات وقوانين أخـــرى ينبغـــي علـــى الباحث أن يقوم بالكشف عنها.

إن صياغة فرضية تتعلق بآليات عملية التفكير، ومحاولة إثبـــات صـــحتها تعتبران لحظة هامة في تاريخ الدراسات النفسية عامة، ودراسة التفكير خاصة. وتلك نقطة إيجابية تسجل لصالح مدرسة ورتـــسبورغ. فمـــن خلالهـــا أرســـى ممثلوها قاعدة صلبة للتفريق بين النشاط العقلي وعملية التفكير وتحديد معنـــى كل منهما ودوره في حياة الفرد. وقد أوصلتهم دراستهم إلى الحكـــم بعموميـــة الأول وشموليته بمقارنته مع الثاني. فإذا كان المقصود بالنشاط العقلي كل نشاط معرفي واع يقوم به الإنسان، فإن التفكير هو الجانب غير الحـــسي مـــن ذلـــك النشاط، الذي يتجلى في صورته الخالصة حالما تعترض سبيل الإنسان مـــشكلة أو تطرح أمامه مسألة.

لقد أظهر تنوع التجارب في مخبر ورتسبورغ أنه في المراحل التحضيرية التي يستقبل المفحوص أثناءها التعليمات، تتشكل لديه حالة أو اتجاه نحـــو حـــل المسألة المقترحة، أطلق عليها كولب مصطلح "النزعة المحدِّدة". ومـــا عرضـــه وات في أعماله المخصصة لدراسة تأثير المسألة على عملية التفكير يعد نموذجاً طيباً للكشف عن طبيعة تلك الآليات ودورها. فقد عرف الباحث المسألة بأنهـــا تحول التعليمات التي يتلقاها المفحوص(الموضوعية) إلى تعليمات ذاتية. وتشرع هذه العمليات بأداء وظيفتها محددة الطابع الانتقائي لتفكير المفحـــوص، حيـــث

يقوم المثير بتحريض مجموعة من النزعات الاسترجاعية التي تستدعي ظهور عدد من الكلمات والمفاهيم التي ارتبطت في خبرة الفرد بالمثير. فلما كان القليل فقط من تلك الكلمات والمفاهيم ذا علاقة بالمسألة المطروحة(الاستجابة بكلمة على الكلمة –المثير)، فإنه في هذه الأثناء تبرز الحاجة إلى آلية متممة تؤثر بصورة انتقائية على التداعيات المسترجعة مما يفسح المجال أمام تدخّل التعليمات الذاتية لتقوم بذلك، فتقوى تداعيات وتضعف أو تكف تداعيات أخرى.

والواقع أن ما عناه وات بالتعليمات الذاتية لم يكن سوى إعادة المفحوص لتعليمات التجربة بصمت عدداً من المرات. ثم تحل مرحلة يتوقف المفحوص خلالها عن وعي المسألة. ومع ذلك فإن المسألة، كما يلاحظ وات، تستمر في تأثيرها، وتدفع المفحوص إلى تقديم إجابات صحيحة عن غير وعي.

ويمضي بيولر أبعد من ذلك، فيجد أن مجرد طرح السؤال على الإنسان كفيل باستدعاء عملية التفكير لديه. بيد أنه لم يوظف هذا التصور في تحليل آليات التفكير، بل ورفض دراسة ما دعاه "جدلية التفكير". وقصر عمله على وصف العمليات العقلية غير الحسية. بينما التفت آش إلى اختبار النتائج التي توصل إليها وات وتطويرها. وعلى الرغم من اتفاقه معه في المقدمات، لاسيما في القول بانعدام وعي الإنسان بنشاطه الذهني وبعمليات تفكيره وآلياته، فإن ثمة إضافات وإيضاحات حملتها نتائج بحوثه التي تناولت الموضوع المركزي المطروح. ولعل أهمها إشارته إلى وجود آليات أخرى تتخلل التفكير إلى جانب "النزعات المحددة" وهي "تصورات الهدف". وتتم هذه الآليات بصورة غير شعورية، باستثناء بعض الحالات التي يعي فيها الإنسان تصوره عن الهدف من نشاطه.

أجرى آش تجارب عديدة على مفحوصين منوّمين مغناطيسياً. وخلالها كان يعرض أمام المفحوص بطاقتين تحمل كل منهما رقمين، ويطلب منه حساب حاصل جمع الرقمين في البطاقة الأولى وحاصل فرق الرقمين في البطاقة الثانية. وبعد أن يستفيق المفحوص يعرض الباحث أمامه بطاقة تحمل الرقمين 2/6، مثلاً. وقد لاحظ أنه ما إن ينظر المفحوص إلى الرقمين حتى يسارع إلى الاستجابة بالرقم(8). ولدى سؤاله عن سبب ذكره للرقم(8)، كان يجيب بأنه يشعر بحاجة ملحة إلى قول ذلك.

وجدير بالإشارة أن ممثلي مدرسة ورتسبورغ لم يقصروا حديثهم عن النزعات المحددة على النشاط الذهني فقط، بل شملوا به، فيما بعد، ساحات

أخرى من النفس، كالانفعال والتذكر والإدراك. فالمثير، عندهم، يتحلـل إلـى صورة وخلفية، إذ يبرز الجزء من المثير الذي تتجه صوبه النزعات المحـددة وتصورات الهدف مكوناً الصورة. بينما يتراجع الجزء الآخر الذي تسقطه تلك النزعات إلى الوراء ليشكل الخلفية. وتنظم هذه الآلية سلوك الفرد في المواقـف الحياتية المختلفة. فهو يدرك المعطيات قريبة بعضها إلى بعض حين ينزع إلى التأليف بينها. وتتجلى النزعات المحددة كذلك في استجابات الفرد التي لا يملـك حيالها ما يفسر قيامه بها. وهذا ما وقف عليه آش ووات عبر مجموعـة مـن التجارب. فقد كان المفحوص في كل مرة يبدي عجـزه عـن معرفـة سـبب استجابته على هذا النحو دون سواه(الاستجابة بهذه الكلمة تحديداً دون غيرهـا، الضغط على الزر بهذا الإصبع وليس بسواه.. الخ).

مما تقدم تبرز الأهمية الخاصة التـي حملهـا الورتـسبورغيون لمفهـوم "النزعات المحددة" واندفاعهم نحو إيجاد مرتسماته في تجليات الوعي. ويبـرز أيضاً نزوعهم نحو دحض المنهج الارتباطي والتدليل على محدوديته عبر البديل العلمي القادر على تفسير المستويات الأرقى من النشاط النفـسي. وهـم، وإن وجدوا البديل في منهج الاستبطان، فإنهم كانوا يؤكدون علـى الـدوام تجـاوز الشكل الذي اتخذه هذا المنهج عند فوندت وتيتشنر، ويرفضون محاولات حصره ضمن حدود الحصول على الخبرة الشعورية ووصفها كما هي. فمهمة الباحـث السيكولوجي، في رأيهم، تتعدى مجرد النظر في التقارير الشفهية التي يقـدمها المفحوص حول نشاطه النفسي إلى التعرف على الأسباب التي تكمن وراء ذلك النشاط وتدفع به إلى التشكل والظهور. ويضاف إلى هذا أن الاستبطان لا يسمح بالوقوف على جوهر الظاهرة النفسية وعزله عن تجلياتها في الملاحظة الذاتية.

لقد بينت تجارب آش ووات أن السمة الجوهرية للنشاط العقلي المتجـسدة في غائيته وانتظامه تظل مستترة ومجهولة في الملاحظة الذاتية. وهي لا تظهر إلا بالطرق غير المباشرة. وبناء على هذا الاستنتاج أوصـى الورتـسبورغيون بضرورة تعزيز تقارير المفحوصين بإجاباتهم على أسئلة ترمي إلـى معرفـة الأسباب التي حملتهم على القيام بهذا العمل أو ذاك.

وأخيراً فإن تعاليم مدرسة ورتسبورغ تضمنت أطروحات جديـدة أثـرت، ولاشك، التراث السيكولوجي، وأثارت ردوداً متفاوتة بين التأييد والمعارضـة. ومن الأمور التي استوقفت بعض النقاد تلك المتعلقة بماضي الأفعـال العقليـة والمفاهيم وأصولها. ويتساءل هؤلاء عما إذا كان من المفيـد لعلـم الـنفس أن

يتناول النشاط النفسي، ويتتبع نموه خلال المراحل العمرية التي يمر بها الفرد. وأمام هذا التساؤل الذي لا يخفي اعتراض أصحابه على تجاهل الورتسبورغيين لهذا الأمر، يعترف آش في كتابه "حول تشكل المفاهيم" الصادر عام 1921 بضرورة الاعتماد على المدخل التكويني في دراسة التفكير. وأكثر من هذا فقد عمل الرجل على تجسيد اعترافه بخطأ موقفه السلبي من هذا المدخل في نشاطه العلمي. فوضع طريقة تقوده إلى استخلاص العمليات التي تؤلف آلية تشكل المفاهيم. وتلك خطوة قرّبت مدرسة ورتسبورغ من المنهج الموضوعي، وأبعدتها عن الفهم الاستبطاني للحياة النفسية.

وربما فعلت دراسات سيلز في هذا الاتجاه أكثر، وأمدت تراث ورتسبورغ بمعطيات جديدة أكسبتها القدرة على مواصلة التحدي وتدعيم مواقعها لفترة طويلة من الزمن.

كان سيلز آخر من التحق بمدرسة ورتسبورغ. فبعد أن نشر أصحابها مجموعة من الأعمال وسافر كولب إلى برلين، ومنها إلى ميونيخ، قدم سيلز إلى ورتسبورغ ليسهم في دراسة النشاط العقلي عند الإنسان. ولقد تزامن نشاطه مع بداية مرحلة من مراحل تطور علم النفس، تميزت بظهور اثنتين من كبريات المدارس السيكولوجية، وهما السلوكية والغشتالتية. وهو الأمر الذي مكنه من إجراء مراجعة شاملة ودقيقة لأفكار مدرسة ورتسبورغ، والعمل على تمثّل الأفكار الجديدة وتوظيفها في ذلك النشاط.

انطلق سيلز من الفلسفة الفنومنولوجية. وقبل بمبدأ كلية وشمولية الوعي الذي ينشأ عبر النشاط العقلي كنتيجة للمعالجة الذهنية للمشكلات التي تطرح على الإنسان. وتبعاً لذلك اعتبر الوعي موضوعاً محورياً لعلم النفس. وفي هذا يكمن اتفاقه مع جماعة ورتسبورغ. إلا أنه لا يجاريهم في قولهم أن الفرد يستطيع أن يدرك عمليات نشاطه الفكري ويبلغ عنها. فمع أن بناء التجربة عنده لا يختلف عن بنائها عندهم، إلا أنه رفض المضي في طريقهم، وحاول تحليل المعطيات من وجهة نظر العمليات العقلية. ولذا فقد اقترح، زيادة على التحليل الوضعي، الفنومنولوجي، القيام بتحليل مزدوج يشمل الجانب التكويني والجانب الوظيفي للعملية العقلية. ورأى أن من شأن التحليل التكويني أن يطلع الباحث على ميكانيزمات تشكل النتائج التي يتوصل الفرد إليها عن طريق نشاطه العقلي. واستخدام التحليل الوظيفي يساعد على إبراز دور كلّ مرحلة من مراحل هذا النشاط ويبين علاقتها بالمراحل الأخرى.

وفي هدي هذا المنهج يقيم سيلز نظريته في التفكير الإبداعي أو الابتكاري. ولقد سعى من خلال صياغته لها إلى تجاوز التناقض الذي أشارت إليه بعض النظريات، كالغشتالتية مثلاً، بين هذا المستوى من التفكير والتفكير الاسترجاعي أو الاجتراري. حيث تحدث عن نوعين أو مستويين من التفكير في علاقتهما المتبادلة أثناء النشاط الإنساني. ولم يجد ما يبرر القول بوجود أحدهما مع غياب الآخر. ويعيد سبب الوقوع في هذا الخطأ إلى النظرة الوضعية القاصرة عن إدراك ما تتسم به عمليات الاسترجاع من فعالية وإيجابية، فهي برأيه، ليست سلبية أو ترابطية كما توهم أصحاب تلك النظرة بدليل أنها لا تجري في الوعي بصورة غير إرادية. وعليه فإنها تؤلف مستوى من مستويات النشاط العقلي الذي يتعايش مع المستوى الإبداعي، بل ويحمل في طياته بذور الإبداع.

لقد أراد سيلز من خلال نظرته إلى التفكير الاسترجاعي وتأكيده أهميته في التفكير الإبداعي أن يشير أيضاً إلى أن هذا الأخير لا يستغني عن العمليات الاسترجاعية، بل إنه يتضمنها بالضرورة. وفي هذا يقول: "إننا من جديد نلفى تلك العمليات العقلية التي تشكل المجرى الاسترجاعي للفكر على صورة عمليات متكررة للتفكير الإبداعي"(SELZ. OP. CIT, S, VII). وهذا يعني أن التفكير الإبداعي يقوم في جزئه الهام على استخدام العمليات والطرائق المعروفة في تناوله للموضوع الجديد، ويتوقف على الكشف عن علائق جديدة وتكون نظرة أصيلة إلى العمليات العقلية المعهودة.

ولعلنا نجد في معالجة سيلز للمعطيات التجريبية ما يجسد حرصه على تطبيق أفكاره وطريقة تحليله للنشاط العقلي في الواقع. فعندما تطرح التجربة مسألة ما، فإن سيلز لا يعتبر معطياتها بحد ذاتها كافية للقول بوجود مشكلة تتطلب مخرجاً أو حلاً من قبل المفحوص. ولكي يكون الأمر كذلك يتوجب على هذا الأخير أن يؤلف بين عدد من المثيرات التي تحتويها شروط المسألة المطروحة. وبكلمات أوضح فإن المرحلة الأولى من التفكير هي معالجة الفرد لمعطيات المسألة ذهنياً، حيث يقوم بتجزئة العلاقات الحسية القائمة بين عناصر الموضوع وأجزائه. وهذا العمل، في نظر سيلز، يتمتع بصفة الإبداع أكثر مما يحمل من بُعد الاسترجاع.

أما المرحلة الثانية للنشاط الفكري فإنها تشتمل على العمليات المستخدمة في حل المسألة المطروحة. والحل يعني، بالنسبة لسيلز، تدارك النقص أو سد الثغرة في المسألة. وهنا يدخل سيلز مفهوم التوقع أو الإشراق ANTICIPATION

ليدل به على معرفة ماهو مجهول أو مطلوب في المسألة.

إن العمليات التي تستدعيها المسألة التـــي يتحـــدث عنهـــا ســـيلز تؤلـــف بمجموعها نوعاً من طرائق أو أساليب الحل. وتعتبر أساليب الحـــل الجـــاهزة أبسط العمليات العقلية. فهي تطبع نشاط الفرد حينما يواجه بمسألة قام في وقت سابق بحل ما يشبهها ولو مرة واحدة. وفي حالة كهذه تبرز العلاقـــات الماديـــة التي تسم خصوصية المركب الإشكالي في المسألة.

ولقد أشار سيلز إلى أن تنشيط الأساليب يحمل طابعاً استرجاعياً، يمكن أن يفضي إلى ظهور نتاج جديد. بينما يتخذ إيجادها شكلاً مختلفاً مبدئياً. وهذا مـــا يتجلى في الشكل الذي يكتسيه تجريد الطريقة الاسترجاعية في الحل، حيث يـــتم تجريد أسلوب الحل الذي يستخدم في المسألة الجديدة عبر تعميم العلاقات التـــي تجمعها مع المسألة القديمة.

بيد أن المسائل التي يصادفها الإنسان ليست دائماً من النـــوع البـــسيط أو المتشابه. وكثيراً ما يواجه بمسائل معقدة وغير مألوفة. فكيف ينجز مثـــل هـــذه المهمات، ويتوصل إلى حل ما يصادفه من مسائل؟ وما هـــي العمليـــات التـــي بفضلها يتم له ذلك؟. إن الإجابة على هذا التساؤل تؤلف جزءاً هاماً من نظريـــة سيلز. وهي تتلخّص في أن الأساليب والعمليات العقليـــة لا تـــرتبط بالمـــسألة ارتباطاً خارجياً، وإنما تستمد من بنيتها وتشتق –تجريـــدياً– مـــن مـــضمونها بصورة مباشرة.

وهنا يجيء تأكيد سيلز أن العلاقة بين بنيـــة المـــسألة والعمليـــة العامـــة والأفعال الجزئية ذات طبيعة دافعية وليست ترابطية. والدافعية هي توقع نتـــائج العملية والأفعال الجزئية التي تسبق التغيرات التي يفترض أن تـــشهدها بنيـــة المسألة لدى تنفيذها. وقد أشار إلى أن شروط المسألة وما تستدعيه من عمليات لا تلعب دوراً مؤثراً في آليات البحث عما هو مطلوب. فهذا الدور يقتصر على توجيه سير تلك العمليات وتدقيقها.

وفي نفس السياق وجد سيلز أن حضور الطرائق المعروفة والتحليل الدقيق لمحتوى المسألة لا يمكنان الإنسان دوماً من الوصول إلى الحل الصحيح. وكيما يتم له ذلك عليه أن يوظف عملية جديدة، تتمثل في الملاحظة وتقـــويم الوقـــائع والمعطيات المختلفة في ضوء الهدف الذي يحدد هذه العملية. وهو الأمر الـــذي لا يتيسر إلا لفئة قليلة من الناس تكون قادرة على الإبداع العلمي. فالعالم القادر على إنجاز هذه العملية يتمكن من ملاحظة وإدراك مـــالا يـــستطيع الآخـــرون

ملاحظته وإدراكه عن طريق ألف ملاحظة عادية.

ومن خلال ما تقدم يمكن استخلاص العمليات العقلية الرئيسية التي وقف عندها سيلز وركز عليها باعتبارها نواظم العقل البشري، وهي: إكمال المركب والتجريد واسترجاع التشابه. فالعملية الأولى(إكمال المركب) تتجلى في كل محاولة لحل المسألة. وهو، إذ يبرزها كعملية خاصة، يطرح سؤالا حول بنية النشاط الذي يسعى للخروج من إطار ماهو معلوم ومباشر في المسألة وربطه بما هو مجهول.

إن أفعال الإنسان التي تعد هذا النشاط وتتوجه به نحو تحليل وتجريد ماهو معلوم في المسألة ماهي إلا خلفية للنظر إلى عملية إكمال المركب. وتبعاً للمضمون المحدد للمسألة يمكن أن تكون هذه العملية مكملة للمركب الزماني والمكاني أو المفهومي. ويتوقف تركيب العمليات الجزئية التي تدخل في إكمال المركب على مضمون المسألة أيضاً.

وفي الحالة التي تكون العلاقات الزمانية والمكانية فيها هي الغالبة، والمعطيات المعروفة مطروحة بصورة محسوسة يجد سيلز أن العملية الخاصة الأولى هي "ولادة التصورات" أو "تبصر" المادة المعطاة. على أن التصور عنده لا ينشأ بسبب العلاقة الارتباطية بينه وبين الكلمة –المثير، بل لأنه عملية عقلية خاصة تلح على الوعي طالما أن التجربة السابقة أظهرت نجاعة هذه العملية في حل مسائل محددة بما تملكه من علاقة انعكاسية معها. وبعد ذلك تبدأ عملية تفحص ماهو خارج حدود المادة المتصوّرة، ومحاولة تحديد ما يحيط بها على أساس من توصيف ما لها من عناصر. وإذا لم ينجز إكمال المركب تتم المراجعة بالعودة إلى المادة ذاتها ليصار إلى تحليل صفاتها.

وبناء على هذا التحليل يقام محيط جديد وتجري محاولة إبراز المركب. وفي حالة الإخفاق يتدخل تحليل آخر، يحدث فيه تقليب الموضوع على كافة أوجهه. ويعاد تحديد محيط له من جديد وفق خصائص جديدة.

ويكتسي التجريد عند سيلز أهمية خاصة، إذ أنه يشمل العمليات الهامة التي تدخل في حل أية مسألة، كإبراز الخصائص المختلفة للمواد والوقوف على العلاقات بين أطراف المركب وعزلها. ولذا فهو يقوم بدور كبير في حل تلك المسائل التي تتطلب البحث عن مفهوم النوع والجنس وتحديد المفهوم المطروح على أساس ذلك. ومن العمليات الجزئية والأساليب المساعدة التي يشملها التجريد: المقارنة والتحليل والتركيب والتعميم. ويرتبط محتوى هذه العمليات

والأساليب بخصائص المسائل ودرجة صعوبتها وتعقيدها.

وعلى الرغم من شمولية العمليتين السابقتين، فقد أضاف سيلز استرجاع التشابه كعملية رئيسية ثالثة ليرد بها على الارتباطيين وغيرهم ممن لم يتخلصوا من تأثيرات القوانين الارتباطية بعد. وقد قصد سيلز بهذه العملية توارد التصورات السابقة والمتشابهة مع ماهو مطروح في اللحظة الراهنة إلى الوعي. وتلك عملية عقليّة معقدة لا تحدث بصورة آلية أو غير إرادية مثلما يقول الارتباطيون. وهي تشتمل على تجزئة الموضوع إلى صفات محددة، باعتبارها عملية ضرورية ولازمة لتعريف الموضوع أو المفهوم، ومن ثم تسميته. وبدونها يكون من العسير على المرء أن يحدد المفهوم المشابه.

إن القراءة المتأنية لنظرية سيلز حول مراحل النشاط العقلي وعملياته تظهر جوانبها الإيجابية والأفكار الجديدة التي جاءت بها، مثلما تظهر نقاط الضعف فيها. وفي هذا الصدد ثمة شبه إجماع إن لم نقل إجماعاً كاملاً من جانب مؤرخي علم النفس على اعتبار سيلز أول من نظر إلى النشاط العقلي كعملية تتألف من مراحل تمهد كل واحدة منها الطريق أمام لاحقتها، وهذه تعتبر نتيجة لسابقتها، من غير أن يغفل الدور الهام الذي تلعبه الشروط الخارجية(معطيات المسألة وشروطها) في ذلك. ويؤكد هؤلاء المؤرخون على إيجابية محاولته إبراز العلاقة الجدلية بين التفكير الاسترجاعي والتفكير الإبداعي. ولكن الكثير منهم يأخذ عليه ضعف تحليله النظري للعمليات العقلية وتكاملها وتفاضلها، وقلة الأدلة والبراهين العلمية التي اعتمد عليها في عرضه لأدوار تلك العمليات ومكانتها في النشاط المعرفي عند الإنسان.

■ ■

الفصل الخامس عشر
المدرسة الغشتالتية

وغير بعيد عن مدينة ورتسبورغ، وفي الفترة التي تسارعت فيها وتائر الحركة التجريبية في مخبرها، التقت مجموعة صغيرة من الباحثين الشباب في مدينة فرانكفورت بألمانيا عام 1910. وبدأت عملها المشترك الذي قيض له أن يتطور ويصبح أساساً لنظرية سيكولوجية جديدة. هي النظرية الغشتالتية. وهذه التسمية مشتقة من كلمة غشتالت GESTALT الألمانية، التي تعني "الصيغة" أو "الشكل". ولقد ضمت هذه المجموعة كلاً من ماكس ورتايمر MAX WERTHEIMER(1880-1942م) وكورت كوفكا KURT KOFFKA (1886-1941م) و ولفانغ كيولر WOLFANG KOHLER(1887-1967م). فقد وفد الثلاثة إلى فرانكفورت للعمل في جامعتها بعد أن أتموا دراساتهم العليا وتخرجوا من مدرسة فلسفية وسيكولوجية واحدة. حيث حصل ورتايمر عام 1904 على شهادة الدكتوراه تحت إشراف كولب بعد أن عمل عامين كاملين(1901-1903م) كمساعد لأحد تلاميذ برنتانو المقربين، وهو ك.شتومبف. وتحت الإشراف المباشر لهذا الأخير نال كوفكا وكيولر نفس الشهادة عام 1909. وربما تسلط هذه الإشارة الضوء على أحد أهم العوامل التي كانت وراء انسجام أعضاء هذه المجموعة، والتناسق الكبير الذي اتسمت به أعمالهم.

اختارت المجموعة الإدراك ليكون موضوعاً لسلسلة من التجارب المخبرية التي تولى ورتايمر الإشراف عليها وشارك فيها كوفكا وكيولر كمفحوصين. وكانت الظاهرة الإدراكية التي أطلق عليها ورتايمر ظاهرة فاي PHI PHENOMEN الحلقة الأولى في تلك السلسلة. ولقد قصد ورتايمر من وراء

إخضاع هذه الظاهرة للدراسة التجريبية الإجابة على سؤال حول بنية الصورة أو الشكل الذي يتخذه إدراك الحركات المرئية.

والحقيقية أن هذه الظاهرة كان قد كشف عنها عالم الفيزيولوجيا البلجيكي بلاتو في بداية القرن التاسع عشر. إذ توصل إلى أن عرض الصور الساكنة بوساطة جهاز خاص* يحدد تعاقبها ويتحكم بسرعة عرضها يحمل المشاهد إلى رؤيتها كأشياء متحركة. وحينما قرر ورتايمر دراسة هذه الظاهرة كان هدفه معرفة الشروط التي تجعل الإنسان يدرك الصور الساكنة وكأنها تتحرك. ولهذا عمد إلى تبسيط مخطط تجاربه إلى الحدود الممكنة. ففي إحداها عرض خطاً عمودياً وآخر ينحرف عن الآخر بزاوية تتراوح بين 20° و 30° بفواصل زمنية متفاوتة. ولاحظ أنه عندما يكون الفاصل الزمني أكثر من 5/1 الثانية فإن الخطين يظهران أمام المشاهد منفصلين. وعندما يصل هذا الفاصل إلى أقل من 30/1 من الثانية، فإن المرء يدركهما متطابقين. وفي حالة اقتراب الفاصل الزمني من 15/1 من الثانية فإنهما يبدوان للمشاهد وكأنّهما يتحركان.

وما من شك في أن ورتايمر كان على دراية كافية بما قيل أو كتب حول إدراك الحركة وتطبيقاتها العملية والفنية. وتلك حقيقة جعلته لا يطمح من خلال بحثه إلى الأصالة، بقدر ما كان يسعى إلى تقديم وصف للظاهرة المدروسة من زاوية سيكولوجية بحتة. ونحن، من جانبنا، سوف لن نتوقف عند هذه النقطة ونحكم على مدى نجاحه في إضفاء ذلك الطابع السيكولوجي الذي أراد على رؤية الحركة. وحسبنا أن نشير، الآن، إلى أن ما فعله ليس سوى محاولة لإبراز شمولية(كلية) ظاهرة الإدراك والتدليل على خطأ تجزئتها وإرجاعها إلى عناصرها الحسية الأولية. وبكلمات أوضح فإن الهدف الأساسي من تجارب ورتايمر يكمن في دحض المذهب الارتباطي الذي كان سائداً في علم النفس آنذاك.

لقد أ شرنا في أكثر من وضع إلى أن اهتمام الارتباطيين كان منصباً نحو البحث عن مركبات الخبرة الشعورية(الوعي) باعتبار أن هذه الأخيرة تتكون من الخبرات الأقل تعقيداً. فالعمليات والحالات النفسية، من أفكار وتصورات وعواطف وانفعالات، تتشكل نتيجة اتحاد وترابط الإحساسات والاستجابات البسيطة. وعلى ذلك فإن مهمة السيكولوجي –برأي أنصار هذا المذهب– هي تحليل تلك العمليات والحالات المركبة إلى أجزائها والتعرف على قوانين

*جهاز قياس سرعة التردد ***stroboscope***

اتحادها وترابطها. وعندما جاء ورتايمر ليؤكد على كلية الإدراك، فإنه كان يعبر عن رفضه القاطع للمدخل التحليلي في تناول الوعي. وبموقفه هذا يكون قد حدد مسار النظرية الغشتالتية. فعليه بنى زعماؤها وأتباعهم آراءهم وأحكامهم فيما يتصل بالنفس ومظاهرها. إن حالات الانفعال، كالفرح والحزن والغضب وسواها، بالنسبة لهم، ليست حاصل جمع التغيرات المحددة التي تطرأ على العينين والشفتين وعضلات الوجه والأسنان والجلد وما إليها، بل هي جميع هذه التغيرات مجتمعة. وأية دراسة تتناول جزئياتها بشكل منفصل كخطوة أولى هي –في رأيهم– دراسة خاطئة. إذ كيف يمكن تصور الفرح، مثلاً، على أنه ترابط بين حركات منفصلة تقوم بها الأعضاء(العينان، الفم، عضلات الوجه.. الخ)؟. وعلى هذا التساؤل يجيب الغشتاليتون بأنه من غير الممكن تعريف الفرح بهذه الطريقة التحليلية. ويرون أن ذلك لا يتم إلا إذا نظرنا إلى جميع هذه الحركات نظرة إجمالية. ولم يقصر الغشتالتيون تطبيق هذا المبدأ على هذه الظواهر فقط، بل أكدوا على صلاحيته في دراسة الأشياء والكائنات بدءاً من الحيوانات الدقيقة وصولاً إلى المجموعة الشمسية، مروراً بعضوية الإنسان وشخصيته ومجتمعه. ووفقاً له تؤلف الكائنات الحية نظاماً كلياً من الخطأ النظر إليها كأجزاء أو أعضاء منفصلة وأجهزة مستقلة، كل منها يؤدي وظيفة معينة، تماماً مثلما هو الحال حين نتحدث عن المنظومة الشمسية من خلال كل كوكب ودوره فيها. وما يقال عن الإنسان كعضوية يصح عليه كشخصية. وفي هذا الصدد يوجه الغشتالتيون انتقاداً عنيفاً إلى النظريات التي درست الشخصية عن طريق تحليلها إلى مجموعة من السمات، ومحاولتها قياس مستوى العلاقة بينها. ويعلنون عجز هذه النظريات عن تقديم وصف واقعي وسليم لهذا الموضوع الهام. لأن نتائج التحليل والقياس تبعد الباحث عن الصورة الحية والدينامية للشخصية، ولا تدله على مكانة كل سمة في تلك الصورة ومساحة موقعها وحجم دورها بالمقارنة مع ما تحتله السمات الأخرى من مواقع وما تلعبه من أدوار.

لقد تركت التجارب الأولى لمؤسسي المدرسة الغشتالتية ومناقشاتهم لمعطياتها انطباعاً إيجابياً عميقاً لديهم كان له الفضل في تقوية أواصر الصداقة بينهم وتعزيز الاتفاق في مواقفهم إزاء مجمل القضايا السيكولوجية المطروحة. وهذا ما أبرزه كيولر بعد مضي ما يقارب الثلاثين عاماً على تلك الأحداث حين قال: "لقد كنا جميعاً نكن وافر الاحترام للطرائق الدقيقة التي درست بها في ذلك الزمن بعض المعطيات الحسية ووقائع التذكر. ولكننا كنا نحس أيضاً وبشكل

قوي جداً أن عملاً بحجم صغير كهذا ليس بمقدوره البتة أن يقدم لنا سيكولوجيا ملائمة للحقائق الإنسانية الواقعية. وكان بعضنا مقتنعاً بأن مؤسسي علم النفس التجريبي لم يكونوا محقين مطلقاً فيما يتعلق بكافة الأشكال العليا للحياة النفسية. وكان الآخرون يظنون أن في أساس العلم الجديد ذاته بعض المقدمات الخفية التي تجعل عملهم عقيماً"(ياروشيفسكي، 1985، 353، 354).

إن لهذا القول دلالاته الكثيرة. فهو يعبر، أولاً، عن رفض أفراد المجموعة منذ لقاءاتهم الأولى وأعمالهم المبكرة للتفسيرات التي كانت سائدة في علم النفس يومذاك. كما يسلط الضوء، ثانياً، على الجانب الهام الذي كان، في اعتقادهم، سبباً في عقم الدراسات السيكولوجية في تلك الفترة، والمتمثل في الأسس التي أقيمت عليها، وبقاء العمليات العقلية دون تحليل تجريبي دقيق أو إرجاعها إلى الإحساسات البسيطة. ومع أن ورتايمر تلقى تعليمه العالي في مدرسة ورتسبورغ وتخرج منها في تلك السنوات التي شهدت حواراً ساخناً حول التفكير المجرد من كل ما يمت للإحساس أو الصورة بصلة، ومع أنه شارك بنفسه في ذلك الحوار من خلال دراسته للنشاط العقلي، فإنه لم ير في أعمال هذه المدرسة وسيلة صحيحة لبناء العلم الجديد. ولهذا تعرب كلمات كيولر عن تصميم المجموعة على تجاوز الواقع الهش ووضع أسس جديدة لبناء "سيكولوجيا ملائمة للحقائق الإنسانية الواقعية". فقد وجد ورتايمر أن الأساس الأول يتمثل في ظاهرة فاي التي عرضها في مقاله "دراسات تجريبية للحركة المرئية"(1912). وقد استهل مقاله هذا بهجوم عنيف على النظرية الارتباطية أو الذرية السيكولوجية، وحملها مسؤولية الأوضاع السيئة التي آل إليها علم النفس بسبب منطلقاتها الخاطئة. وطرح مفهوم البنية الكلية(الغشتالت) كمعطى أولي لا يستخلص من مجموع أجزائه التي يتركب منها ولا يفسر بها، إذ أن لها، أي للبنية الكلية، -عنده- سمات وقوانين خاصة تختلف تماماً عن سمات تلك الأجزاء.

وعندما يعلن الغشتالتيون عن ضرورة إصلاح علم النفس، فإنهم كانوا يحتجون على كل ماهو قائم في هذا العلم. ويعني ذلك أن ثورتهم لم تكن ضد البنيوية ونظرتها إلى الوعي باعتباره بناء مشيداً من "القرميد"(الإحساسات) و"الملاط"(الارتباطات) فقط، بل وضد الاتجاه الوظيفي أيضاً. ولعل فيما ذكرناه حتى الآن أكثر من تلميح إلى ذلك. ومع ذلك فإن من واجبنا أن نوضح هذا الجانب من نظريتهم.

إن أداء هذه المهمة يتطلب منا العودة إلى أعمال الوظيفيين، والتوقف قليلاً عند بعض آرائهم. فقد رأى أ.مينونغ(1853-1920م) وهو أحد الوظيفيين الأولين، وتلميذ برنتانو، أن ما يحدد كلية البنيات الحسية هو فصل الإدراك ذاته وليس مجرد تجمعها أو ترابطها. وبعد مينونغ جاء تلميذه بينوشي الذي اشتغل بتطوير هذه الفكرة وتطبيقها. وبلغ اهتمامه بها وتعصبه لها حداً جعله يحتل، في نظر البعض، موقعاً متميزاً بين أولئك الذين عنوا بها بمن فيهم الغشتالتيون. ويعتبر الحوار الذي جرى بين هيلسون وكوفكا مثالاً طيباً على ما نحن بصدد التأكيد عليه. فعندما قال هيلسون أن بينوشي ومن معه يمثلون الخط الغشتالتي الراديكالي المتشدد لأنهم يرون أن ما يشكل أو يصنع البنية للإدراك يتمثل في العمليات التي تتم على مستوى أعلى من مستوى الإحساس، اعترض كوفكا عليه بحدة قائلاً: "لا. نحن أكثر راديكالية لأننا ننفي تلك العمليات..."(ياروشيفسكي، 1985، 356). وهكذا يرفض الغشتالتيون تلك العناصر الخارجية المتممة التي تنظم التركيب الحسي وتعطيه شكلاً كلياً أو صيغة إجمالية، مؤكدين على أن هذا الشكل وتلك الصيغة هما خاصية ذلك التركيب.

لقد رفضت الوظيفية فسيفساء عناصر الوعي وقانون ارتباطها الميكانيكي، غير أنها قصرت عن طرح البديل الكامل، واكتفت بالإشارة إلى فاعلية الذات وغائيتها، معتبرة ذلك مقولة علم النفس المركزية. ومع أن الغشتالتيين تتلمذوا على أيدي الوظيفيين وتقبلوا في بداية عهدهم أفكار معلميهم، فقد اكتشفوا بعد مضي بعض الوقت بعض نقائض الاتجاه الوظيفي. وتمشياً مع سنة التطور العلمي وجدوا أنفسهم أمام مهمة تحديد تلك النقائص والعمل على تجاوزها.

والحال أن السبب الأساسي الذي ترجع إليه وضعية الاتجاه الوظيفي يكمن في أطروحاته الخاطئة لمعضلة الوعي وإخفاقه في اختيار المدخل المناسب لحلها. فمقابل الميكانيكية التي أخضعت تجليات الوعي للتفسيرات الارتباطية جسدت تلك الأطروحات النزعة العضوية التي استمدت أصولها -كما بينا في حينه- من المبادئ التطورية. وبذا ظلت هذه المعضلة المركزية(بالنسبة لعلم النفس على الأقل) تبحث عن طرائق جديدة ومدخل صالح. ومن المنطقي أن يبدأ من يتصدى لمثل هذا المشروع من حيث انتهت الارتباطية والوظيفية، وأن يكون تجاوز التناقض بين ميكانيكية الأولى وعضوية الثانية خطوته الأولى والهامة في الطريق الصحيح. وهذا هو بالضبط ما حاولت الغشتالتية القيام به.

فما هو الحل الذي اقترحته هذه المدرسة لإخراج علم النفس من أزمته؟.

انطلق الغشتالتيون من ضرورة بلورة رؤية جديدة إلى الـوعي باعتبـاره الموضوع الأساسي لعلم النفس. وتمثلت هذه الرؤية عندهم فـي دراسـة هـذا الموضوع كواقع نفسي وحيد. فاعتراضهم على المذهب الذري لم يكـن سـوى مقدمة لإعادة بناء التجربة السيكولوجية كوسيلة تبرز من خلالها البنيات الشكلية أو الصيغ الكلية في الوعي. وقد بدا لهم(لورتايمر خاصة) أن مثل هذا الإنجـاز لا يتم إلا بالاستبطان. ولكن أي نوع من الاستبطان؟ هـل الاسـتبطان الـذي استخدمه فوندت والذي كان يطالب المفحوص فيه بتقديم تقريـر شـفهي عـن خبرته الداخلية؟ أم استبطان ورتسبورغ الذي يقوم على تجزئة الوعي؟ وجـاء الجواب بسيطاً وسريعاً، لا هذا ولا ذاك. فكلاهما عاجز عـن بلـوغ الهـدف. ومادام بالإمكان إيجاد نوع آخر من الاستبطان، فإن الغشتالتيين لـم يستـسلموا لقاعدة "أهون الشرين" ولم يكن طريقهم إلى نوع أو وجه ثالـث مـن المـنهج الاستبطاني صعباً. ولم يتطلب منهم العثور عليه الكثير من المحاولات ومخاطر الأخطاء التي قد تنجرّ عنها. فقد كان لهم من تراث الفلسفة الفنومنولوجيـة مـا يعفيهم من مشقة البحث والصقل والتعديل، ويوفر عليهم الجهد والوقت اللازمين لهذا العمل، ويستجيب لمطلبهم. وما عليهم بالتحديد سوى العودة إلـى المـنهج الذي اقترحه برنتانو على قاعدة ملاحظاته حول منهج فوندت الاستبطاني الذي وصفه بأنه منهج مصطنع. وقد أطلق برنتانو على منهجه اسم "المنهج الغشتالتي في الاستبطان". ويعتبر هذا المنهج تتويجاً لبحث برنتانو الطويل عـن أفـضل المسالك للدخول المباشر إلى واقع الحياة النفسية بغناها وتعقيداتها، المبني علـى الملاحظة المجردة من كل حكم أو تصور مسبق عنها.

ومما شجع الغشتالتيين على الأخذ بهذا المنهج وزادهم تمـسكاً بـه تلـك النتائج التي انتهى إليها فريق من الباحثين الشباب ممن كانوا يزاولون نـشاطهم العلمي التجريبي في جامعة غوتينغن تحت إشراف أستاذ علم الـنفس هـــ.إ. ميولر، متسلحين بأفكار هوسرل أستاذ الفلسفة في نفس الجامعـة. ومعلـوم أن هوسرل هو صاحب فكرة تحويل المنطق(وليس علم النفس) إلـى علـم يهـتم بالكشف عن الظواهر الأساسية واستخلاص قوانين المعرفة. وهي فكرة كانـت مقوماً أساسياً من مقومات نظرية برنتانو الذي أكد من خلالها على أن مظـاهر الوعي تستحق أن ينظر إليها كمعطى حدسي مباشر. وقد أناط هوسرل إنجـاز هذه المهمة باتباع المنهج الفنومنولوجي، اعتقاداً منه بأنه المنهج الوحيـد الـذي

يمد الباحث بأسباب وشروط تفسير الوقائع النفسية تفسيراً خالصاً بمنـأى عـن "الخلفيات الفكرية أو الأحكام المسبقة"، ومتحرراً من قيـود القوالـب المبتذلـة. ويقضي هذا المنهج بالتجرد عن كل ما يتصل بوجود الإنسان ككائن طبيعـي، والاعتماد على ما تقدمه الملاحظة المباشرة والتحليل الحدسي للوعي.

ومن أبرز هؤلاء الباحثين د.كاتس وإ.روبين اللذين توليا دراسـة ظـاهرة الإدراك الحسي لسنوات طويلة. فقد أضاف الأول إلى رصيد علم النفس عملين هامين من زاوية الموضوع الذي نعالجه، يحمل الأول اسم "بنية عالم الألـوان" والثاني "بنية عالم الإدراكات اللمسية". وخلاصة ما انتهى إليه هذا الباحث هـو أن الإدراك(البصري واللمسي) يتسم بالأصالة والكمال وأن ليس ثمة ما يـدعو إلى التعبير عنه بتلك المصطلحات التي تدل على مكوناته الحـسية البـسيطة. ولهذا فمن الموضوعي أن يدرس الشكل لا كأثر بـسيط يحدثـه المثيـر، بـل كظاهرة مستقلة. كما أشار إلى أن الخاصية الأولى للشكل تتمثـل فـي ثباتـه وديمومته بصرف النظر عن الشروط المحيطة بإدراكه. فنحن نـدرك الأشـياء الخارجية كما هي في الظلام الدامس أو الضوء الشديد.

وبالتزامن مع نشاط كاتس قام زميله الدانماركي روبين بدراسة ما عـرف منذئذ في علم النفس بظاهرة "الشكل والخلفية". وتوصل إلى تحديد العديـد مـن الوقائع التي تبرز خاصية ثبات الإدراك التي تحدث عنها كاتس، والبرهان على خطأ الاعتقاد بأن الإدراك يتم نتيجة ائتلاف عدد من الأحاسيس. فالشكل يـدرك كموضوع كامل ومغلق وبارز بالنسبة للخلفية التي تنفصل عنـه عـن طريـق محيطه، أي أنه يظهر بارزاً إلى الأمام، بينما تدرك الخلفية وكأنهـا تقـع فـي الخلف. وهذا ما يلاحظه المرء بجلاء في "الصور الثنائية"، حيث يبدو الرسـم أمام ناظريه في إحداها على شكل "مزهرية" تارة و"وجهـين متقـابلين" تـارة أخرى. كما يبدو، في صورة أخرى، أنه يمثل صورة جانبيـة "لفتـاة" طـوراً، وصورة "لامرأة عجوز تنظر إلى الأمام والأسفل" طوراً آخر.

وهكذا استطاع كاتس وروبين أن ينتقلا من الفهم "الذري" لـلإدراك إلـى الفهم الكامل والشامل دون أن يعتبر أي منهما نفسه ممثلاً لمدرسة أو مؤسـساً لتيار.

وتعد أعمال كاتس وروبين واحدة من المقدمات التي اعتمد عليها مؤسـسو المدرسـة الغـشتالتية فـي صـياغة مـوقفهم تجـاه مـنهج الاسـتبطان الفنومنولوجي(الغشتالي) وبلورة أفكارهم حول ظاهرة الإدراك.

ولما كان طموح الغشتالتيين هو إعادة بناء علم النفس على أسس جديدة تجعل منه علماً كسائر العلوم الدقيقة، فقد واصلوا مساعيهم لتثبيت تلك الأسس التي تتوافق مع الاستخدام الفنومنولوجي للاستبطان. وانطلاقاً من اعترافهم بأهمية العلوم الطبيعية، ذهبوا إلى القول بضرورة الاستعانة بقوانينها ومفاهيمها كأدلة قاطعة على صحة قوانين الغشتالت، وفي مقدمتها أولويته. وتجسد ذلك كله على الصعيد التطبيقي بتجميعهم آراء بعض المفكرين والباحثين وتوظيفها في خدمة هدفهم، ومن أبرز الآراء التي اعتمدوا عليها ما قاله ماخ في كتابه "تحليل الخبرة" حول وجود إحساسات بالشكل المكاني(كالشكل الهندسي مثلاً) مستقلة عن الإحساسات البسيطة المنفصلة(كالإحساس باللون والضوء والصوت والرائحة... الخ). وما طرحه بعد ذلك ببضع سنوات العالم الألماني هـ.فون أهرنغلز(1859-1932م) عن "صفة الشكل". فقد زعم أهرنغلز أن هذا المفهوم يعبر عن الصفة الأساسية للظاهرة الإدراكية المركبة التي لا توجد في أي عنصر من العناصر المكونة لها. فإدراك اللوحة الفنية أو أي شكل هندسي هو خبرة مباشرة ومستقلة ومختلفة عن أي إحساس بالألوان والخطوط التي تتألف منها. وإدراك القطعة الموسيقية يحتفظ بصفته حتى ولو أنها عزفت على أكثر من مفتاح، واستدعت إحساسات مختلفة.

وفي ميدان العلوم الطبيعية، ولاسيما الفيزياء والكيمياء، فإن ثقافة الغشتالتيين العلمية وصلاتهم المباشرة بأهلها، ومشاهيرها هي القوة التي حركتهم باتجاه محاكاتها والأخذ بمعطياتها التي أصدرت الحياة حكمها على صحتها وبرهنت على نجاعتها. فقد كان ورتايمر صديقاً للعالم الفيزيائي المعروف ألبرت أنشتاين. ومن خلال هذه العلاقة قام بإشراكه في تجارب وأجرى معه سلسلة من المقابلات.

كما تلقى كيولر تعليماً فيزيائياً ورياضياً. ودرس الفيزياء على يد أحد أعلامها الكبار ماكس بلانك، صاحب نظرية الكوانتا. فلا عجب، والحالة هذه، أن يعلن هؤلاء عن إقامة علم النفس وفق النموذج الفيزيائي اعتقاداً منهم بأنه يضمن الارتقاء بدراسة الظاهرة الإدراكية من مستوى الوصف إلى تعيين بعدها المادي والفيزيولوجي.

وهكذا كان إعجاب الغشتالتيين الكبير بالفيزياء وعزمهم على الاقتداء بها حافزاً لهم لمتابعة تطورات هذا العلم. ومن موقعهم الفكري وعلاقاتهم العلمية كانوا يرصدون نشاط الفيزيائيين ويتعرفون على نتائجه. وكانت وقفتهم أمام

نظرية الحقل الكهرومغناطيسي للعالم الفيزيائي ماكسويل أشبه بمن عثر علـــى شيء ظل يبحث عنه طويلاً. حيث وجدوا فيها أحد الأسس التي تجسد مخططهم في الواقع.

لم يكن اكتشاف الحقل الكهرومغناطيسي حدثاً عادياً في الحقـل العلمـــي. وإنّما كان علامة بارزة على انتقال الفكر العلمي إلى مستوى جديد أكثر تقــدماً وتطوراً. فقد ثار على فيزياء نيوتن التي أمدت النظرية الارتباطية فـــي علـــم النفس بمنطلقات وقواعد علمية. إذ قام أنصار هذه النظرية بتطبيــق القــوانين الميكانيكية النيوتونية على النفس. وعلى الرغم من اعتـــرافهم بتبـــاين طبيعـــة الواقعة النفسية والظاهرة الطبيعية، فإنهم أصروا على وجـــود تـــشابه بينهمـــا. فالواقعة النفسية تتألف من ذرات تخضع في انفصالها واتحادها لنفس القـــوانين التي تفسر حركة الأجزاء المادية. ومن هذا المنظور تكون نظرية ماكسويل قـــد قدمت النموذج الذي يستجيب لطموح الغشتالتيين في إعـــادة تـــشكيل المعرفـــة السيكولوجية. وحينما صمم هؤلاء على توظيف هـــذا النمـــوذج، كـــان خطـــأ الاستخدام المباشر والآلي لقوانين الفيزياء الذي ارتكبه الارتباطيون حاضراً في أذهانهم. فراحوا يبحثون عن أسلوب آخر لإخراج عملهم على نحو ينسجم مـــع نظرتهم المبدئية إلى الإدراك الكلي. وخلصوا إلى القول بوجود منطقة وسيطية بين الإدراك الكلي والحقل الفيزيائي، تتمثل فـــي الفيزيولوجيـــا. ولكـــن أيـــة فيزيولوجيا هذه التي كانوا يقصدونها؟ إنها الفيزيولوجيا التي تنظر إلى النـــسيج والمسالك العصبية نظرة كلية، أي فيزيولوجيا البنيات(الغـــشتالتات) الديناميـــة. وعلى هذا الأساس يصبح الغشتالت مفهوماً جامعاً ومدخلاً عاماً يصلح لدراســـة جميع الظواهر الكونية. إنه يحمل تصوراً جديداً لعلاقة الكل والجـــزء، الـــسبب والنتيجة، العام والخاص.

ولكن الأنساق والنظم(الغشتالتات) التي يلـــح الغـــشتالتيون علـــى تنـــاول الظواهر من خلالها ليست واحدة في كافة الحالات، فمظاهر الـــوعي، حـــسب تصورهم، تختلف من حيث أسلوب تـــشكلها وبنائهـــا عـــن ظـــواهر الطبيعـــة والمجتمع. وقد أشار ورتايمر إلى هذا الاختلاف في دراسته لظـــاهرة الإدراك، حيث وجد أن بعضاً من أجزاء المادة يعكس الضوء أثنـــاء الفعـــل الإدراكـــي البصري على شبكية العين بأشكال متنوعة، الشيء الذي يسبب في تكوين طاقة كهربائية متحركة، يعقبها ظهور أشكال متعددة لصفات المادة لـــدى إدراكهـــا. وهذا يعني أن الغشتالت الذي يتشكل على شـــبكية العـــين لا يتحـــدد بـــالمثير

الخارجي وحده، أو بفعالية جهاز البصر وحدها، وإنّما هو نتاج العلاقة المتبادلة بينهما. وإن صفاته الخاصة التي تتجلى فيه تختلف عن صـفات كـل منهمـا. فالطاقة الكهربائية المتحركة ليست من خصائص المادة أو من مكونات شـبكية العين. ويقدم كوفكا وصفاً لمراحل تشكل الغشتالت على النحو التالي:

- *إن ظهور الغشتالت هو نتيجة العلاقة بين الذات والموضوع(أو بين موضوعين "أو أكثر" إذا كان الحديث يدور حول الصيغ والأشكال الطبيعية), وانحلال طرفي(أو أطراف) العلاقة فيه.*
- *عند ظهور الغشتالت(الصيغة) تبرز قوى أو قوانين جديدة وتبدأ بتوجيه الأجزاء.*
- *تعتبر العمليات الفيزيائية أساس تلك القوى أو القوانين.*

ويرى كوفكا أن هذه القوانين هي صفة جميع الظواهر والحوادث الاجتماعية والطبيعية. فالعمليات التي تجري في طبقات الجو تعد أساساً للأخلاق وفلسفة القيم.

وفي المراحل اللاحقة دأب الغشتالتيون على اختبار هذه المنطلقات والتدليل على صحتها تجريبياً. فخلال سنوات الحرب العالمية الأولى اضطر كـل مـن ورتايمر وكوفكا للعمل الميداني. حيـث درس الأول أسـاليب الكـشف عـن الغواصات المعادية، ودرس الثاني مشكلات اضطراب الكـلام عنـد جرحـى الحرب في أحد المشافي العسكرية. أما كيولر فقد اقترحت عليه أكاديمية بروسيا للعلوم قبل بداية الحرب بعدة أشهر السفر إلى إحدى جزر الكنـاري الإسـبانية الواقعة في المحيط الأطلسي لإجراء بحوث سيكولوجية عامـة. وبعـد انـدلاع الحرب مباشرة اعتبر كيولر في عداد المعتقلين. ومع ذلك فقد واصـل سلـسلة تجاربه على الشمبانزي التي خصص كتابه "ذكاء القـردة الـشبيهة بالإنـسان" (1917) لعرضها وتحليل معطياتها.

قام كيولر، في إحدى تجاربه، بوضع الشمبانزي في قفص يتدلى من سقفه قرط من الموز. وكان على الحيوان لكي يصل إلى الموز أن يـستخدم عـصا موجودة في ركن من أركان القفص(أو يتسلق، في وجه آخر لهـذه التجربـة، صندوقاً من الخشب ملقى في أحد أركان القفص، أو يتسلق، في وجـه ثالـث، صندوقين خشبيين متفاوتي الحجم بعد أن يـضع الـصندوق الـصغير فـوق الصندوق الكبير، أو أن يقوم بسحب طرف أحد الحبال الذي يتصل بالموز).

وفي تجربة أخرى كان كيولر يضع الموز على مرأى من الشمبانزي خارج القفص. ولكن الحيوان لا يستطيع الوصول إليه إلا إذا استخدم عصا موجودة على مقربة منه كامتداد ليده، أي أن يستخدمها كأداة. وفيما بعد قام كيولر بتعقيد شروط المشكلة، إذ وضع عصوين في ركن القفص وضمن ساحة إدراك الحيوان. وكان على الحيوان لكي يحصل على الطعام أن يحوّل العصوين إلى عصا(أداة) واحدة بإدخال نتوء يوجد في طرف إحداهما بثقب موجود في طرف الأخرى. لأن استخدام واحدة منهما فقط لا يوصل إلى الهدف.

ومما لاحظه كيولر عبر تجاربه هذه هو أن القرد يستطيع أن يحل جميع المشكلات التي طرحتها تجاربه. فكيف يتم ذلك؟ يجيب كيولر ومعه كوفكا بأن سلوك الحيوان يقتصر في البداية على تأمل الموز والنظر في الأدوات المقترحة(العصا، الصناديق، الحبال.. الخ) ثم يحول بصره عنها ويلتفت حوله بعض الوقت ليرجع بعدها إلى تأمل الهدف والوسيلة، وهكذا، دون أن يقوم بأي إجراء عملي يذكر. تعقب هذه المرحلة محاولات لتناول الموز من غير اللجوء إلى الوسيلة الخارجية. ولكنه ما إن يخفق في محاولاته الأولى هذه حتى يتوقف عن الفعل الحركي ليستأنف التأمل في شروط المشكلة. وبعد فترة من الزمن يمسك بالعصا ويتوجه نحو الموز(أو يدحرج الصندوق ليضعه تحت الموز ويتسلق عليه، أو يمسك بطرف أحد الحبال ويشده، أو يقترب من الحاجز ممسكاً بالعصا ليمدها خارج القفص عبر القضبان الحديدية) ليحصل في الأخير على هدفه.

وفي التجربة الأخيرة(ذات المرحلتين) لم يلاحظ كيولر أي جديد في سلوك القرد، باستثناء عدد المحاولات التي قام بها بعد التقاطه للعصا الطويلة(وأحياناً القصيرة)، وعدم تمكنه من الوصول إلى الهدف، الأمر الذي جعله يتراجع قليلاً ليتأمل العصوين من جديد لينتهي به الأمر إلى التقاطهما وإدخالهما بعضهما ببعض وتحويلهما، بالتالي، إلى عصا واحدة طويلة، ثم الإمساك بها ليحصل في النهاية على الموز.

وهكذا يمر الحيوان(وكذا الإنسان) للخروج من الموقف الإشكالي، في رأي الغشتالتيين، بمرحلتين رئيسيتين:

المرحلة الأولى: ويقوم خلالها الحيوان بدراسة الموقف والنظر في شروطه، وهو ما يدعى بالاستبصار.

المرحلة الثانية: وفيها يتوصل الحيوان إلى الحل بصورة مفاجئة. وتشمل هذه المرحلة الجانب الأدائي أو الإجرائي من النشاط الذهني.

لقد كانت تجارب كيولر خطوة هامة انتقل عبرها الغشتالتيون من دراسة الإدراك إلى دراسة التفكير، دون أن يتخلوا عن القواعد والقوانين التي فسروا بها المستوى الأول لدى تفسيرهم المستوى الثاني. فلئن كان الإدراك ينزع إلى جمع عناصر الموضوع في كل واحد، فإن التفكير، بوصفه نشاطاً موجهاً نحو حل المشكلات والمسائل، لا يحقق مهمته ما لم تقع شروط المسألة ومعطياتها وأهدافها في مستوى واحد مع الإدراك. وبعبارة أخرى فإن التفكير، بالنسبة للغتشالتيين، هو إعادة تنظيم عناصر الموقف، حيث تتخذ فيه هذه العناصر صيغة جديدة أو غشتالتاً جديداً. وهو ما أطلق عليه الغشتالتيون مفهوم الاستبصار.

وعلى هذا النحو يتبين بوضوح أن الاستبصار هو مفهوم مركزي في نظرية الغشتالت. فقد حظي بنصيب وافر من اهتمام أصحاب هذه النظرية بهدف إبراز مكانته وإيضاح معانيه. فإلى جانب نشاط كيولر التجريبي واستنتاجاته قدم ورتايمر عرضاً مفصلاً للتجارب التي أجراها على تلاميذ المرحلة الابتدائية ولمعطياتها في كتابه "التفكير المبدع" الذي يعد مرجعاً هاماً وإسهاماً كبيراً في تطوير علم النفس الغشتالتي وتطبيقاته التربوية.

يتناول ورتايمر في مؤلفه المذكور ما جمعه من معطيات تجريبية حول أساليب إعادة تنظيم البنيات المعرفية. فيتحدث عن وجود طريقتين يسلكهما الناس في نشاطهم الذهني، وهما الطريقة الارتباطية، والطريقة التي تعتمد على المنطق الصوري، ويرى أنهما لا تملكان من الخصائص التي تجعل الإنسان قادراً على ابتكار المواقف وإبداع الحلول للمشكلات الجديدة.

فباتباع الطريقة الأولى يلجأ الإنسان إلى تحليل الموقف الجديد وتجزئته. ويحاول إيجاد روابط بين خبرته الماضية وعناصر هذا الموقف. وبالاعتماد على المنطق الصوري فإنه إمّا أن ينتقل من الحالات الخاصة أو الجزئية إلى المبدأ أو القانون العام. ويتم هذا الانتقال ببطء وتتخلله محاولات وأخطاء كثيرة دون أن يضمن ذلك الوصول إلى نتائج صحيحة في كل الأحوال. وهذا ما يسمى بالاستقراء. وإما أن يتبع اتجاهاً معاكساً، أي من القانون العام إلى تطبيقاته الجزئية أو الخاصة. ولا يسلم الإنسان الذي يستخدم هذه الطريقة من الوقوع في الخطأ ذلك لأن عملية المحاكمة فيها لا تقوم على فهم وتبصر كاملين

لكافة عناصر الموقف وشروطه وهدفه.

وعلى قاعدة هذا الفهم لطرائق التفكير هاجم ورتايمر التعليم القائم وحمله مسؤولية تكوين هذه الطرائق القاصرة لدى التلاميذ، وعجزه عن الارتقاء بنشاطهم الذهني إلى المستوى الذي يجعلهم قادرين على إيجاد صيغة جديدة لعناصر الموقف الإشكالي. وذهب في حملته على التعليم إلى أبعد من ذلك حين أكد على أن التلاميذ الذين يدرسون الهندسة في المدارس بهذه الطرائق يواجهون صعوبات كبيرة في حل المسائل الهندسية التي تستدعي معالجتها استخدام طريقة ابتكارية لا يصادفها أقرانهم ممن لم يتعلموا قط. وتلك نتيجة أمدته بها إحدى تجاربه الميدانية التي أجراها على تلاميذ السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية. وملخص هذه التجربة أنه طلب من مفحوصيه حساب مساحة متوازي الأضلاع بعد أن تعرفوا في مرحلة سابقة على قاعدة حساب مساحة المستطيل عن طريق تقسيمه إلى مربعات وضرب عدد المربعات في أحد الصفوف الأفقية في عدد المربعات في أحد الصفوف العمودية. وقد اعترف عدد من أفراد عينة البحث بعدم قدرتهم على حل هذه المسألة "الجديدة". كما اعتمدت إجابات نسبة مرتفعة منهم على النقل الحرفي للقاعدة السابقة إلى الموقف الجديد. ويتحدث ورتايمر عن حالتين فقط من مجموع أفراد العينة تمكنتا من إدراك العلاقة بين المستطيل ومتوازي الأضلاع. ولكنهما، مع ذلك، لم تتمكنا من استخلاص القاعدة المطلوبة(مساحة متوازي الأضلاع = القاعدة × الارتفاع). فقد أعادت هاتان الحالتان تنظيم الموقف الإشكالي. بيد أن الاستبصار الذي كان وراء عملهما لم يرق، حسب تعبير ورتايمر، إلى مستوى الإلمام بكل شروط المشكل بسبب تدخل الخبرة السابقة.

وهنا يحق لنا أن نلاحظ لدى مقابلة تجارب كيولر بتجربة ورتايمر التقاءهما في عناصر الموقف الجديد وكيفية طرحه واتفاقهما في الشروط والتقنيات علاوة على النتائج. فحل مسألة ورتايمر لا يتم إلا إذا أدرك الطفل علاقة متوازي الأضلاع بالمستطيل عبر تساوي الجزء الزائد من أحد جوانب متوازي الأضلاع والجزء الناقص في الجانب المقابل. وهذا الوضع شبيه بالوضع التجريبي عند كيولر، حيث كان على الشمبانزي أن يدرك العلاقة بين النتوء في إحدى العصوين والثقب في العصا الثانية ليحولها إلى أداة للحصول على الطعام.

وعلى الرغم من الأصالة التي اتسمت بها تجارب كيولر وبنائها الجيد، إلا

أنها لم تسلم من انتقادات العلماء والباحثين. فقد وجد إ.بافلوف أنها تفتقــر إلـــى ضبط المتغيرات. فكيولر لم يتعرف على مستوى خبرة قردته في التعامل مـــع الوضعيات التي اقترحها عليها قبل الشروع بالتجربة. وينطلق بافلوف في نقـــده هذا من استحالة حدوث الاستبصار على النحو المفاجئ الذي وصـــفه كيـــولر. وبعد فترة من الزمن أثبتت الوقائع التجريبية صحة موقف بافلوف. ففـــي عـــام 1945 أجرى عالم النفس الأمريكي هربرت بيـــرش HERBERT BIRCH تجربة على مجموعة مؤلفة من ستة قرود. وخلالها كان يضع القرد في قفـــص يوجد خارجه طعام لا يستطيع القرد أن يحصل عليه ما لم يستخدم جاروفاً ملقى في أحد أركان القفص. فتبين له أن قرداً واحداً فقط في مجموعة القردة تمكـــن من تقديم حل استبصاري. ويذكر بيرش أن السبب في ذلك يعود إلى خبرة هـــذا القرد في التعامل مع الأداة المقترحة.

وعملاً بالمبدأ الذي بنى عليه بافلوف ملاحظته عمد بيـــرش إلـــى تكـــوين الإشراط المناسب لدى القردة، حيث منحها فرصة للعب الحر بالعـــصي. وفـــي الموقف التجريبي الذي تلا هذه المرحلة أظهرت القردة جميعاً قدرة على الحـــل الاستبصاري، مما يدعم الرأي القائل بأن حلاً كهذا لا يتأتى إلا من واقع الخبرة التي يكون الحيوان قد اكتسبها سابقاً في أوضاع شبيهة بالوضع الجديد(مـــدنيك وآخرون، 1985، 26).

وبإمكاننا الاستطراد في بسط الأمثلة المؤيدة لوجهة نظر بـــافلوف التـــي تشترط ضبط التاريخ الماضي للانعكاسات الشرطية عند المفحوصـــين. فهـــي كثيرة ومتنوعة. غير أننا سوف نكتفي بمثال ثان نقتطفه من ميـــدان التجريـــب على البشر. والمثال هو تجربة نورمان مـــاير NORMAN MAIER التـــي طلب فيها من المفحوصين الراشدين ربط حبلين يتدليان من نقطتين متباعـــدتين في سقف إحدى الغرف. ولما كان من الصعب علـــى المفحـــوص أن يمـــسك بالحبلين معاً في وقت واحد، فإن تعليمات التجربة تسمح له بالاستعانة بكل مـــا يجده داخل الغرفة. وهكذا فإن الحل الأنسب والأسرع يكمن في استخدام جـــسم ثقيل نسبياً(كماشة مثلاً) وربطه في نهاية أحد الحبلين وتركه يتأرجح ليتمكن من الإمساك به بعد أن يكون قد أمسك بالحبل الآخر. ولإكساب المفحوصين الخبرة التي من شأنها أن تعينهم على الاستبصار بدأ كل من إيبـــي جدســـون ABE JUDSON وتـــشارلز كـــوفر CHARLES COFER وســـيدني جلفانـــد SIDNEY GELFAND –كمرحلة أولـــى– بتعلـــيم مفحوصـــيهم بعـــض

الارتباطات الثنائية. فكانت الكلمة –المثير للجميع هي "حبل" والكلمة –الاستجابة بالنسبة للبعض هي "يتأرجح"، وبالنسبة للبعض الآخر "قنب". وبعد تطبيق تجربة ماير تبين أن المفحوصين الذين ارتبطت لديهم كلمة "حبل" بكلمة "يتأرجح" أظهروا قدرة أكبر على اتباع الأسلوب الأمثل في حل المشكلة بالمقارنة مع زملائهم الذين ارتبطت لديهم كلمة "حبل" نفسها بكلمة "قنب" (مدنيك وآخرون، 1985، 28).

ولعلنا نجد فيما ذكرناه مسوغاً منطقياً وكافياً للقول بأن احتجاج بافلوف الذي أكدت البحوث الميدانية شرعيته يتجاوز الحدود التقنية والإجرائية للبحث العلمي إلى الأسس التي صاغ عليها الغشتالتيون نظريتهم. فهو موجه، أولاً وأخيراً، إلى مفهوم الاستبصار الذي اعتبره هؤلاء الشرط الجوهري للتفكير الإبداعي ومدخله الوحيد. فقد ألح ورتايمر في أكثر من موضع على أن مهمة السيكولوجي هي إبراز الجانب النفسي من النشاط العقلي وليس الجانب المنطقي، واستعمل لهذا الغرض مصطلحات مثل "إعادة التنظيم" و "التصنيف" و "التمركز". على أن اللحظة الهامة في حديثه عن التفكير المبدع تبقى المعارضة الشديدة لأية محاولة تعطي لهذا التفكير بعداً زمنياً معيناً، أو تتلمس فيه أي أثر لخبرات الماضي. ويمدنا الرجوع إلى ما ذكرناه في الفصول الأخيرة بالخلفيات الحقيقية لموقف ورتايمر. ولا يطول بنا البحث كثيراً حتى نجد أن فهم ورتايمر وزملائه للوعي وطرحه للتفكير المبدع وما خلعه عليه من صفات جاءت لتناهض الفهم الاسترجاعي للتفكير الذي قدمه الارتباطيون والورتسبورغيون. والسؤال الذي يطرح هنا هو: إذا كان التفكير المبدع يتجسد في تكون صيغة نوعية جديدة أثناء النشاط الذهني بفضل الاستبصار، فكيف يحدث هذا الاستبصار؟ وما هي آلياته؟ والمقصود بذلك ليس الوصول إلى الحل على نحو فجائي، وإنما تفسير هذا الحدث. يكتفي الغشتالتيون في إجابتهم بالقول أن ذلك يتم على أساس استبصار الصيغة أو البنية في الموقف الإشكالي، معتمدين على الفلسفة الهوسرلية. ويوضح ك.دونكر هذا الأمر بقوله: "إن إجابتنا على المسألة الكونتية العامة تختلف بصورة مبدئية عن إجابة كونت، لأن القبلية التركيبية، طبقاً لفنومنولوجية هوسرل لا تستمد من النظام الذي يحمله العقل إلى الشيء، وإنما تستمد من جوهر هذا الشيء". وهذا يعني أن الجوهر، في رأي الغشتالتيين، هو الذي يكشف عن ذاته أثناء عملية المعرفة، وليست الذات العارفة هي التي تقوم بذلك. ولقد احتلت هذه الفكرة التي يقوم عليها المنهج الفنومنولوجي مكانة متميزة في تعاليم مدرسة، ورتسبورغ، حيث استخدمها

ممثلو هذه المدرسة لإظهار أن المضمون العقلاني أو منطق الأفكار المحــضة هو خاصية التفكير. بينما استخدمها الغشتالتيون للكشف عن آلية التفكيــر التـــي تمثلت عندهم في الاستبصار المباشر.

وهكذا يدمج الغشتالتيون الجانب الأنتولوجي(الوجودي) بالجانب المعرفي، والواقع الخارجي بالنشاط العقلي عند الفرد. ويتبــدى ذلــك فـــي الموضـــوع الفنومنولوجي الذي يجمع الذات والموضوع معاً. فلا وجــود –بالنــسبة لهــم– لموضوع خارج الوعي، ولا لوعي منفصل عن الموضوع. ومن هذا المنطلــق وجه كوفكا انتقاده إلى سيلز بسبب اعترافه بوجود ذات عارفــة مــستقلة عــن موضوعات نشاطها المعرفي. وفي هذا الإطار عمل كوفكا على تطوير فكــرة الموضوع الفنومنولوجي معتمداً على النتائج التي توصل إليها غرونبــاوم فـــي بحثه لظاهرة "تجريد التشابه". وتقول إحدى هذه النتائج أن إدراك التشابه بــين صورتين أو(شكلين) لا يستوجب إدراك ماهية هاتين الصورتين أو(الــشكلين). ذلك لأن العلاقة بينهما تؤلف المضمون الحقيقي للتفكير. ولا داعي لإرجاعهــا إلى المضمون الحسي لتلك الأجزاء التي تتألف منها. ويعبر كوفكا عــن هــذه النتيجة بما ينسجم مع منطلقاته فيقول: إننا في البداية ندرك شكلين، ثم ندركهما كشكلين متساويين، أي أن هذين الشكلين مختلفان في الحالتين، وهذا صحيح فيما لو أشار إلى أن الاختلاف في الحالتين يكمن في أننا ندرك في الأولى شكلين لم نعرف بعد شيئاً عن خصائصهما، وفي الثانية نقف على مــساواتهما. غيــر أن المهم بالنسبة لكوفكا ليس الشيء الذي نتعرف على خصائصه، وإنما ظهور تلك الخصائص في الوعي. فهو –في تصوره– مكافئ لظهور شيء جديد. وهذا هو الموضوع الفنومنولوجي: مطابقة الموضوع مع المــضمون الحــسي للــوعي، وظهور مضمون جديد في الوعي يساوي أو يكافئ ظهور الموضوع.

إن الغشتالتين حين يتناولون الجوهر مباشرة وفقاً للمــنهج الفنومنولــوجي يسقطون النشاط المعرفي للفرد من دائرة اهتمام علم النفس تمامــاً. ولــيس أدل على ذلك من طرحهم لمفهوم الاستبصار الذي يستبعد تدخل أي مــستوى مــن مستويات دينامية العقل. وتوخياً للموضوعية في الحكم فإننا لا ننفي أو نتجاهــل تلك الخصائص التي خلعوها على التفكير والذي أكسبوه مــن خلالهــا طــابع العملية. ولكن علينا، في الوقت ذاته، أن نذكر بأن فهمهم لهذه الأخيرة لــم يقــمْ على أساس العلاقة الجدلية بين الذات والموضوع، بل كــان علـــى أســـاس أن الموضوع هو الذي يتكشف عن بنية جديدة بخصائص جديدة لدى دخولــه فـــي

علاقات أو ارتباطات جديدة. وهذا التغير في الموضوع هو ما يحدد مجرى التفكير. فالحركة، إذن، هي حركة المضمون، أو لنقل حركة نتاج الفكر، وليست حركة الفكر ذاته.

ويعتبر اهتمام الغشتالتيين بالاستبصار والتشديد على دوره الأساسي في النشاط العقلي، ولاسيما التفكير المبدع، كما هو الحال عند ورتايمر، تهميشاً لدور الفرد وما يمتلكه من معارف ويقوم به من عمليات، إنْ لم نقل إلغاء كاملاً له وهو، بالتالي، نفي للمحدد الاجتماعي للتفكير.

إنهم باختصار، يرون أن مهمة علم النفس هي الدراسة المباشرة لتشكيلات الوعي(الصورة أو الشكل) عند الفرد دون التطرق إلى الأفعال التي تعد شرطاً ضرورياً لها. وقد يكون إحساسهم بقصورهم في هذا الجانب وراء محاكاتهم النموذج الفيزيائي في إعادة بناء علم النفس.

وهذا ما نلمسه بوضوح عبر تتبع نشاطهم في هذا السبيل. فقد احتلت مسائل الكيمياء الفيزيائية موقعاً هاماً في أعمال كيولر. حيث خصص لها مؤلفاً كاملاً نشره عام 1920 تحت عنوان "الغشتالتات الفيزيائية في حالة السكون والثبات". كما تناولها ورتايمر في مقال له نشره عام 1923 بعنوان "دراسات ذات صلة بالغشتالت"، وكوفكا في كتابه "مبادئ علم نفس الغشتالت". فقد أجمعوا على أن من شأن هذا العمل أن يضفي الصبغة العلمية على نظريتهم. ومن هنا يأتي تصورهم حول شمولية مبدأ الغشتالت وإمكانية تطبيقه على مختلف الظواهر، وبالتالي، حل القضية السيكولوجية من منظور انتماء الوعي إلى العالم الفيزيائي. ولكن ذلك لم يمنعهم من الإشارة إلى الخصوصية التي يتمتع بها الوعي كما قلنا من قبل. وللجمع بين شمولية الغشتالتات الفيزيائية وخصوصية الوعي كشكل لهذه الغشتالتات أو مجال من مجالات تجسدها اقترح الغشتالتيون أحد المفاهيم الرياضية، وهو التقابلية أو التشاكلية ISOMORPHISME.

ويدل مفهوم التشاكلية على وجود نظام واحد يربط العناصر وعلاقاتها داخل مجموعة أو نسق ما بالعناصر وعلاقاتها في مجموعة أو نسق آخر. ووفقاً لهذه الفرضية الغشتالية فإن النسق الفيزيولوجي والنسق السيكولوجي يتشاكلان بعضهما مع بعض. وتلك لحظة في النظرية الغشتالتية تعيدنا مرة أخرى إلى السؤال عن كيفية نشوء الاستبصار. وفي هذه المرة أيضاً لا نجد إلا كلاماً عن الصيغ الإجمالية أو الكليات. فالغشتالتي –فيما يبدو– لا يلزم نفسه

على الإجابة على مثل هذا التساؤل، ويعـارض أي كـلام عـن دور الخبـرة الماضية والعمليات النفسية التي تجري داخل الفرد في التوصل إلى الغـشتالتات الجديدة. وعلى المستوى الفيزيولوجي فإنه يعتقد أن ما يحدث خـلال عمليتـي الإدراك والتفكير ماهو إلا نزعة طبيعية تمثل الدينامية الداخلية للدماغ. وهـذه الدينامية ليست، في نظره، مما يتطور تحت تأثير التربية والتعليم أو النشاط، بل هي فطرية لدى الإنسان والحيوان على حد سواء، مثلها في ذلك، مثل الغشتالت النفسي.

لقد سار علماء النفس على نهج ابن الهيثم وهيلمهولتز في تفـسير الإدراك الإنساني للموضوعات الخارجية وأرجعوا ظاهرة ثبات الموضوع لدى رؤيتنـا له من مختلف الأبعاد والزوايا إلى الخبرة التي تتزود بها العـين فـي مجـرى النشاط الحياتي. ووقف الكثير منهم على الفروق النوعية بين الإنسان والحيوان في القدرات الإدراكية. ومع أن بعض الحيوانات يتمتع بإمكانية كبيـرة علـى بعض أنواع الإدراك الحسي(حاسة الشم القوية عند الكلب، حدة البـصر عنـد النسر... الخ)، إلا أن ملاحظة هؤلاء أظهرت التفوق النوعي للإنـسان علـى سائر الحيوانات في مجال الإدراك. فما يدركه بنو البشر في الموضوعات(لوحة فنية، لحن موسيقي، كلام... الخ). يجعل إدراكهم أكثر شمولية وعمقـاً ودقـة. وبينت تجاربهم كذلك العلاقة المباشرة للإدراك بالنشاط الـذي يمارسـه الفـرد وبالتربية التي يتلقاها(زاباروجيتس وآخرون، 1967).

ولكن الغشتالتيين يرتابون في صحة مثل هذه الحقائق التجريبية والحياتية، ويرفضون التفسيرات التي تمنح الجهاز العصبي وأعضاء الحس القدرة علـى تعلم وتحليل الوضعيات المختلفة وتركيبها، وإصدار القرارات والأحكام المناسبة بصددها. وينظرون إلى الدماغ كجزء من الموقـف الكلـي يتـأثر بـالأجزاء الأخرى.

وعلى هذا الأساس يقيم الغشتالتيون تفسيرهم لمعطيات سلسلة أخرى مـن التجارب التي أجروها في العشرية الثالثة، وكـان الإدراك(البـصري خاصـة) موضوعاً رئيسياً لها. وسعوا من خلالها إلى تحديد قوانين الغـشتالت*. ومنهـا قـانون "الـصورة والخلفيـة" المعـروف وقـانون "اسـتبدال الوضـع" TRANSPOSITION الذي يتضمن الاستجابة على علاقات المثيرات، وليس على المثيرات بحد ذاتها. ويوضح الغشتالتيون هذا القانون بتجربة أجريت على

*يعدد هيلسون في دراسة له 114 قانوناً للغشتالت.

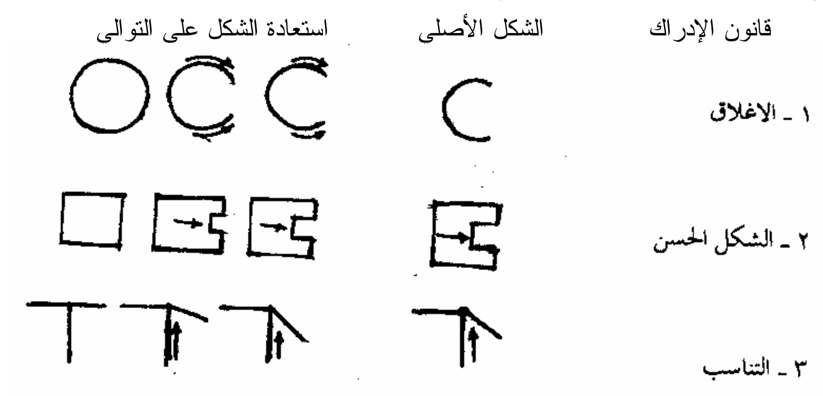
الدجاج. فبعد أن درب كيولر مجموعة من الدجاج على التمييز بين علبتين متجاورتين صبغتا بلونين رماديين، الأول فاتح، والثاني داكن عن طريق حصولها المتكرر على الطعام من العلبة ذات اللون الرمادي الداكن، رفع العلبة الأولى واستبدلها بعلبة أخرى أدكن من الثانية. ولاحظ أن الدجاج كان يختار العلبة الثالثة الجديدة على الرغم من أن استجابته هذه لم تعزز من قبل بالمرة. وهذا يعني أن الحيوان لم يستجب إلى اللون بصورة مطلقة، وإنما إلى العلاقة بين الألوان(إلى اللون والأدكن).

ويتحدث الغشتالتيون أيضاً عن قانون الشكل الحسن، أي حضور الشكل المميز بين جملة من الأشكال الممكنة في الوعي. ويعكس هذا القانون نزعة الموضوع المدرك لأن يتخذ شكلاً أحسن. وهناك قانون آخر يدعى "ثبات الشكل CONSTANTE" يفسر بقاء أشكال الأشياء على حالها بصرف النظر عما يطرأ على ظروف إدراكها من تغيرات. ويضيف الغشتالتيون "قانون التقريب" الذي يجسد عندهم، نزعة الفرد إلى توحيد الأشياء والموضوعات المتجاورة في الزمان والمكان، وكذا "قانون الإغلاق" الذي يكتسي أهمية خاصة في نظرهم. فهو يؤلف محاولة لتفسير نزعة الفرد إلى سد الثغرات في موضوعات إدراكاته، والربط بين أجزائه المتباعدة وتوحيدها في صيغة واحدة.

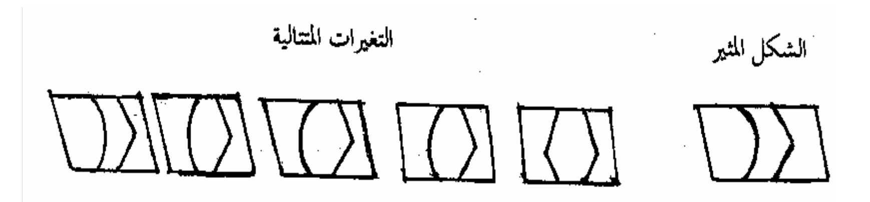
ومجمل ما عناه الغشتالتيون بهذه القوانين هو أن الفرد ينزع إلى إدراك الأشياء بصورة كلية ومتوازنة وحسنة بفعل العمليات الفيزيولوجية الفطرية التي يقوم بها الدماغ. فالصورة ندركها كاملة ولو تخلّلتها فجوات أو ثغرات أو حتى إذا كانت مجرد خطوط متقطعة. كما ننزع إلى الربط(الإغلاق) بين النقاط الموجودة أمامنا على الورقة وإدراكها كشكل هندسي. ونؤلف بين الأشياء القريبة بعضها إلى بعض في صورة كلية.

ولا تكتفي الغشتالتية بتطبيق هذه القوانين على الإدراك البصري فحسب، بل ترى أنها تصلح لتفسير الأنواع الأخرى من الإدراك والعمليات النفسية العليا كالتفكير والتذكّر. وما التجارب التي أجراها وولف، أحد أتباع هذه النظرية، عام 1922 سوى محاولة لتعميم قوانين الإدراك على الاسترجاع والنسيان. فقد عرض هذا الباحث على مفحوصيه عدداً من الأشكال البسيطة، غير المألوفة، وطلب منهم رسمها من الذاكرة(استرجاعها) بعد فترة من الزمن. وقد لاحظ أن الأشكال التي رسمها مفحوصوه من ذاكرتهم كانت تزداد بساطة واتساقاً من محاولة إلى أخرى لتتحول في النهاية إلى رسم أقرب إلى أشكال مألوفة منها

إلى الشكل الأصلي. كتب س.مدنيك وزميلاه في هذا المضمون يقولون: "إن الأثر الذي تتركه الخبرة السابقة قد يصبح بسبب هذه العمليات(الإغلاق والشكل الحسن والتناسب "ب.ع") أكثر كمالاً واتزاناً. وبذلك يفقد بعض صفاته الذاتية. هذا التغير في الأثر، إذن، يتسبب في نسيان الشكل الأصلي، فإذا كان الأثر يعاني من عدم التناسق بشكل خاص، فإن التشكيل النهائي له قد يجعل منه شيئاً بعيد الصلة بالمادة الأصلية، والنتيجة المباشرة لذلك هو حدوث قدر كبير من النسيان"(مدنيك وآخرون، 1985، 148). ويقتبس مؤلفو كتاب "التعلم" من كتاب س.إ.فروم OSGOOD METHOD AND THEORY IN EXPERIMENTAL PSHYCHOLOGY, C.E. FROM, N.Y. OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1953. الشكل التالي الذي يمثل التغيرات المتعاقبة في آثار الذاكرة بناء على قوانين الإدراك، مع الإشارة بسهم إلى اتجاه التغير في كل حالة من الحالات التي يبينها هذا الشكل (مدنيك وآخرون، 1985، 149):



ويشير هؤلاء إلى إحدى التجارب القديمة التي تناولت تذكر الأشكال المرئية، وانتهت إلى نفس النتائج السابقة. والشكل التالي المقتبس من كتاب ف.ت.بيركنز F.T.PERKINS وج.عامر (J.AMER: PSYCHOLOGY 44 1935) 473 يمثل التغيرات المتتالية في إعادة رسم شكل بسيط من الذاكرة بواسطة نفس الشخص(مدنيك وآخرون، 1985، 149).


التغيرات المتتالية
الشكل المثير

وفي نهاية عرض هذه التجارب ونتائجها يوجه المؤلفون انتقادهم لها بسبب الأخطاء المنهجية والاستنتاجات المضللة التي بنيت علـى أساسـها. فمـا دام المفحوص نفسه هو الذي يقوم برسم مجموعة الأشكال، فمن المحتمل أن يكون "الشكل الحسن" نتيجة مباشرة لتأثير أحد الأشكال الأولى التي رسـمها، ولـيس بسبب تذكر الشكل الأصلي. ومن الواضـح أن الغـشتالتيين يـستبعدون هـذا الاحتمال، ويرون في كل تغيير يدخله الفرد على الشكل المثير أثناء رسمه دليلاً على صدق قوانينهم. بينما يذهب باحثون آخرون إلى القول بأن أي تغيـر مـن هذا القبيل، إنما يحدث بصورة تلقائية، ولا يخضع إلى أي قانون مـن قـوانين الغشتالت. وتأتي تجربة د.هب D.HEBB وإ.فورد E.FOORD ضمن هـذا السياق. فقد عرض الباحثان على عينتين حلقة أو دوائر ناقصة. ثم طلبـا مـن أفراد إحدى العينتين التعرف على هذا الشكل(الدائرة) من بين مجموعـة مـن الأشكال(الدوائر) بعد مرور خمس دقائق على عرضه. وطلبا من أفراد العينـة الثانية التعرف على الشكل من بين نفس العدد الذي عرض علـى المجموعـة الأولى بعد مضي 24 ساعة من انتهاء العرض. مع العلم أن جميع الأشكال(24 شكلاً دائرياً) تتساوى في محطيها، ولكنها تختلف في مقـدار الثغـرة. فثغـرة بعضها أوسع من ثغرة الدائرة الأصلية(التي توجد ضمن المجموعة). بينما ثغرة البعض الآخر أضيق منها. فجاءت النتائج مخالفة لآراء الغشتالتيين. وأظهـرت أن أخطاء التعرف(تغيير الشكل الأصلي) عند العينتين لم تتخذ أياً من الاتجاهين الممكنين. حيث أن الإجابات في الحالتين(بعد 5 دقائق وبعد 24 ساعة) كانـت متوزعة بين اختيار الأشكال الأكثر بساطة واتساقاً(الدوائر ذات الثغرة الأضيق) واختيار الأشكال الأبعد عن الشكل الحسن(الدوائر ذات الثغرة الأوسع)(مـدنيك وآخرون، 1985، 150).

لقد بقيت الغشتالتية ولسنوات عديدة محدودة الانتشار. فلم يكـن يتـداولها سوى القليل من المختصين والطلبة في بعض جامعات ألمانيا. بيد أن الأمر قـد تغير عقب صدور العدد الأول من مجلتها بعنـوان "البحـث الـسيكولوجي"[*]، وانتقال كيولر إلى برلين ليخلف شتومبف في رئاسة قسم علم النفس في جامعـة برلين. إذ اتسعت دائرة المهتمين بها وتضاعف عدد أنصارها، وانـضم إليهـا أساتذة وباحثون، منهم كورت ليفين، أحـد أسـاتذة جامعـة بـرلين وكـورت غولدشتين الاختصاصي في علم الأعصاب. وفي عام 1922 كانـت الفرصـة

[*] *توقفت المجلة عن الصدور بقرار من نظام هتلر عند العدد الثاني والعشرين.*

الأولى التي تعرف خلالها علماء النفس في الولايات المتحدة الأمريكية على هذه النظرية، ومع ذلك فإنهم لم يبدوا نحوها اهتماماً يذكر.

وبعد عامين قدم كوفكا إلى جامعة كورنيل بدعوة من إدراتها وألقى هنـــاك مجموعة من المحاضرات. وأعقبت هذه الزيارة زيارة ثانية قـــام بهـــا كيـــولر لجامعة هارفارد أطلع أثناءها جمهور الطلبة والأساتذة والباحثين المختصين عن أفكار مدرسته. ولقد مكنت هاتان الزيارتان المهتمين الأمريكيين مـــن التعـــرف بصورة مباشرة على علم النفس الغشتالتي، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجالـــه الحيوي وزاد قدرته على تفعيل النشاط العلمي الـــسيكولوجي داخـــل الولايـــات المتحدة الأمريكية وخارجها.

وبرز ذلك بوضوح في الحضور الفعال للفكر الغـــشتالتي فـــي المـــؤتمر الدولي الثامن لعلماء النفس الذي عقد عام 1926. ولعل تأثير هذا الفكـــر كـــان أوضح في المؤتمر الدولي التاسع لعلماء النفس الذي عقد في مدينـــة نيويـــورك عام 1929، حيث أعلن عدد من أعضاء هذا المؤتمر صراحة عن عزمهم على مراجعة آرائهم في ضوء المعطيات الغشتالتية، أمثال ثورنـــدايك الـــذي مهـــد لظهور المدرسة السلوكية، وتولمان، أحد أقطابها المجددين.

■ ■

الفصل السادس عشر
المدرسة السلوكية

في العام 1912 الذي نشر فيه ورتايمر مقاله الأول كان واتسون يضع اللمسات الأخيرة على إعلانه عن تأسيس مدرسة سيكولوجية جديدة، عرفت بالمدرسة السلوكية. وحتى ذلك التاريخ كانت الشروط الموضوعية لنشأة هذه المدرسة قد بلغت درجة من النضج لم يكن من الصعب معها على المراقب الذي يتتبع بشيء من العناية والتركيز طبيعتها وتقاطعاتها أن يتنبأ بولادتها. فبالإضافة إلى المأزق الذي آلت إليه النظريات والمدارس السيكولوجية السابقة عرفت تعاليم كونت الوضعية والمبادئ والمفاهيم البراغماتية التي استمدها جيمس وديوي وأنجيل من النظريات التطورية انتشاراً واسعاً وسريعاً بين المثقفين والمتعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. وانعكس هذا الواقع الجديد في العدد الكبير من الدراسات والطرائق التي استخدمت فيها والنتائج التي خلصت إليها، الأمر الذي مهد السبيل لظهور السلوكية التي ميزت علم النفس الأمريكي وطبعته بطابعها طوال هذا القرن، بل وامتد تأثيرها إلى كليات ومعاهد علم النفس في أنحاء متعددة من العالم. ومن أشهر تلك الدراسات ما قام به إدوار ثورندايك EDWARD THORNDIKE(1874–1949م).

ومع أن ثورندايك يؤكد على انتمائه الارتباطي، ويرفض أن يوصف بالسلوكي، إلا أن مواقفه في ميادين علم النفس المختلفة التي اشتغل فيها تعارض ادعاءه، وتجعل منه رائداً من رواد السلوكية. وهذا ما نلمسه من خلال المقابلة بين تلك المواقف من جهة، ومبادئ السلوكية وأفكارها من جهة ثانية. فقد جاءت السلوكية، مثلما هو الحال بالنسبة للغشتالتية، لتعيد بناء علم النفس على قواعد وركائز جديدة. وخلافاً للغشتالتية، وجدت السلوكية أن الخطوة

الأولى في إنجاز هذه المهمة يجب أن يبدأ بإعادة النظر في موضوع علم النفس ومناهج البحث فيه.

وفي حين أبقى الغشتالتيون على الوعي كمادة للبحث، والاستبطان بوجهه الغشتالتي الذي اقترحه برنتانو كمنهج لدراسة هذه المادة، أكدت السلوكية ضرورة تحول اهتمام السيكولوجي إلى دراسة التغيرات التي تطرأ على عضوية الإنسان أو الحيوان، أي إلى دراسة السلوك، باستخدام الطرائق الموضوعية. فالسبب في وجود الأزمة في علم النفس يكمن، حسب رأي مؤسسيها، في التمسك بالوعي موضوعاً، وبالملاحظة الذاتية منهجاً.

لم تكن وجهة النظر هذه جديدة على الفكر السيكولوجي. فقد سبق وأن عبر عنها عدد من العلماء، ولاسيما ممن درس منهم سلوك الحيوان. وترك هؤلاء رصيداً هاماً من المعطيات التي عملت السلوكية على توظيفها في صياغة مبادئها والدفاع عنها. وتحت التأثير المباشر للحركة التجريبية النشيطة التي عرفها هذا الميدان في الأعوام الأخيرة من القرن التاسع عشر تبلورت معالم اتجاه حديث ينزع إلى التخلي عن المنهج الذاتي في البحث ليحل مكانه المنهج الموضوعي. ويقضي المنهج المقترح بأن يقوم الباحث بملاحظة أفعال المفحوص وتصرفاته الخارجية بدلاً من مطالبته بتقديم تقرير حول ما يجري في داخله. ولعلنا نجد هذه الوقائع واضحة في أعمال ثورندايك.

ظهر ميل ثورندايك نحو دراسة السلوك منذ شبابه. وزاد من شدة هذا الميل اطلاعه على كتاب جيمس "مبادئ علم النفس". ودفعه إعجابه الشديد بهذا المؤلف إلى السفر للقاء صاحبه الذي كان يعمل أيامها في جامعة هارفارد.

ومن المفيد أن نشير هنا إلى تجارب ثورندايك المبكرة التي أجراها على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة(والتي لم تنشر قط). فقد كان يعرض على المفحوصين الصغار مختلف الموضوعات والأعداد والكلمات بصورة ذهنية. ثم يطلب من الطفل الذي يجلس أمامه أن يحزر أو يخمن الأشياء التي يفكر بها المجرب. وفي حالة تمكنه من الإجابة الصحيحة تقدم له قطعة من الحلوى.

إن تحليل الوضعية التجريبية التي قدمها ثورندايك يبرز أثر التصور الذي كان سائداً آنذاك حول العلاقة المباشرة بين الفكر واللغة، والتي تتمثل في أن التفكير الداخلي يكون مرفوقاً بتغيرات في أقسام الجهاز الكلامي لا يعيها الفرد ذاته، ولا يدركها الآخر. وأمام هذه الحقيقة تحاول وضعية ثورندايك أن تجيب على سؤال عما إذا كان بالإمكان زيادة حساسية الآخرين بهذه التغيرات كيما

يصبح بمقدورهم إدراك تلك الحركات الكلامية الدقيقة، وبالتالي معرفة الأفكـــار التي تقابلها.

لقد اعتمد ثورندايك في محاولته هذه على تكوين الميل إلـــى التخمـــين أو الحزر عن طريق التعزيز، وإمكانية زيادة شدة الحساسية تدريجياً مع الاستمرار في التجربة وتكرار المحاولة(المحاولات) الناجحة.

ومما يلاحظ بشأن هذه الوضعية أيضاً هو غياب الوعي فيهـــا واهتمامهـــا بالمنبهات المتمثلة في التغيرات التي تطرأ على عضلات وجه المجرب أثنـــاء عملية التفكير، وباستجابات المفحوصين المتمثلة في تخمين أو حزر المنبهـــات دون أن يكونوا على دراية بالعلاقات التي يستندون إليهـــا فـــي أداء مهمـــتهم، وأخيراً تأكيدها على دور التعزيز كعامل حاسم في اكتساب الخبرة الحياتية.

ولكن ثورندايك لم يتمكن من إتمام هذه المجموعة مـــن التجـــارب بـــسبب القرار الذي أصدرته إدارة جامعة هارفارد والقاضي بمنع إجراء التجارب على الأطفال. فانصرف بعد ذلك إلى دراسة السلوك الحيواني، حيث شـــرع بتعلـــيم الحيوانات(الدجاج) اجتياز المتاهة. ويروي المؤرخون عن ثورندايك أنـــه قـــام بتأسيس مخبر متواضع في قبو المنزل الذي كان يسكنه جيمس. وعلى الـــرغم من بساطة هذا المخبر فقد كان أول مخبر في تاريخ علـــم الـــنفس الحيـــواني. وعقب عودة كاتل من ألمانيا وتأسيسه لمخبره في جامعة كولومبيا وذيوع صيته آثر ثورندايك الالتحاق به والتعرف على نشاطاته والعمل تحت إشرافه. فهـــاهو يودع جيمس ويقصد كاتل صاحب الخبرة في ميدان التجريب، مصطحباً فرخين من الدجاج مدربين تدريباً جيداً. ولدى وصوله إلى جامعة كولومبيا لاقـــى كـــل الترحيب والتشجيع من قبل كاتل. فأقام هناك وواصل بحوثـــه وتجاربـــه علـــى الحيوانات. وبعد مضي بعض الوقت صمم جهـــازاً خاصـــاً ســـمي بالمحـــارة PUZZLE BOX. وهذا الجهاز هو عبـــارة عـــن قفـــص محـــاط بقـــضبان معدنية(حديدية) وفيه باب لا يتمكن الحيوان الموجود في داخله مـــن فتحـــه إلا برفع مزلاج أو تحريك سقاط في اتجاه محدد. وقد لاحظ ثورندايك بعـــد قيامـــه بسلسلة من التجارب مع استخدام المحارة أن الحيوان(القط) يقوم في المحاولـــة الأولى بحركات عشوائية(عض القضبان، تسلق جدران القفـــص، القفـــز فـــي مختلف الاتجاهات...) تستغرق وقتاً طويلاً نسبياً قبل أن يرفع المزلاج صـــدفة بفضل إحداها ثم يفتح الباب، ويخرج من القفص ويحصل على الطعام. وأن هذه الحركات العشوائية تتناقص تدريجياً، ويتناقص معها الوقت المستغرق في حـــل

المشكلة من محاولة إلى أخرى. فإذا كان الوقت الذي يستغرقه الحيوان في المحاولة الأولى –حسب ما سجله ثورانديك– هو 3 دقائق، فإنه لا يتجاوز في المحاولة الثانية 90 ثانية و 60 ثانية في المحاولة الخامسة، وتنخفض في المحاولة العشرين لتصل إلى بضع ثوان". وقد استخلص ثورندايك من هذه المعطيات أن الحيوان يكتسب خبرته عن طريق "المحاولة والخطأ".

عرض ثورندايك تلك الملاحظات والاستنتاجات في رسالته التي أهلته لنيل شهادة الدكتوراه عام 1898 تحت عنوان "ذكاء الحيوان. دراسة تجريبية للعمليات الارتباطية عند الحيوانات". وكانت رسالته هذه أول عمل له يتصدر قائمة طويلة من أعماله التي قدرت بنحو 507 عمل بين كتاب ومقالة ومداخلة.

ليس في عنوان الرسالة ما يفاجئ القارئ. فمصطلح "ذكاء الحيوان" أصبح من المصطلحات المألوفة عند الحديث عن سلوك الحيوان عقب ظهور عشرات الأعمال في ميدان علم النفس الحيواني. كما أن تفسير الذكاء من وجهة النظر الارتباطية أمر معروف منذ مئات السنين. وقد أصبح على يد هوبز ومن بعده لوك اتجاهاً مسيطراً في الفلسفة والتربية وعلم النفس. غير أن الجديد في فكر ثورندايك هو العناصر أو الأطراف التي يحدث الارتباط بينها. ففي حين يجد الاتجاه الارتباطي أن الذكاء أو العقل أو العملية النفسية بوجه عام تنشأ بفعل الارتباط بين الأفكار بعضها مع بعض، أو بينها وبين الحركات، يرى ثورندايك أن هذا الارتباط إنما يتم بين الحركات والمواقف. وخلافاً للتيار الارتباطي المادي الذي ينفي أي دور للوراثة، ويعطي للتجربة الحسية في علاقة الكائن الحي مع العالم الخارجي أهمية قصوى في تشكل العملية النفسية، ينطلق ثورندايك من الوراثة كعامل أساسي في تحديد مستوى الذكاء. فالكائن الحي، حسب رأيه، يولد وهو مزوّد بجهاز عصبي مع ما يشتمل عليه من خلايا وأنسجة ووصلات. ويختلف الذكاء من فرد إلى آخر، ومن حيوان إلى آخر، تبعاً لعدد تلك الخلايا والأنسجة والوصلات. أي أن مستوى الذكاء يتوقف على عدد الوصلات العصبية؛ فكلما كان هذا العدد كبيراً كان مستوى ذكاء الكائن عالياً.

ويتحدث ثورندايك عن دور الوصلات أو الربطات العصبية في أول قانون من قوانين التعلم التي توصل إليها، وهو قانون الاستعداد THE LAW OF READINESS. ومن خلاله ينصح بضرورة توفير الاستعداد عند الوصلة(الوصلات) العصبية، وتمكين الكائن الحي من القيام بعملية

الاتصال(التعلم) عندما يتحقق ذلك. فالاكتساب في هذه الحالة يكون سهلاً على الحيوان أو(الإنسان) لما يحدثه من رضا وسرور على مستوى العضوية.

إن ما يقوم به الحيوان من استجابات أثناء تفاعله مع البيئة الخارجية يتم وفق مبدأ المحاولة والخطأ. ولكي يكتسب مهارة أو خبرة ما، فإنه يقطع طريقاً طويلاً من الحركات العشوائية التي قد ينجح بعضها صدفة في إيصاله إلى هدفه ويحقق حالة الرضا. ومع استمرار الحيوان في محاولاته تثبت تلك الحركات(الاستجابات) الناجحة بفضل تعزيزها. فالتعزيز، عند ثورندايك، يضطلع بمهمة تقوية العلاقات بين الوصلات العصبية وتوطيدها.

ولعل ثورندايك بطرحه مفهوم المحاولات والأخطاء لتفسير تطور السلوك عند الكائنات الحية، يقتفي أثر أصحاب النظريات التطورية، ويكيف تعاليمهم مع "البيئة الجديدة". ولا يحتاج الكشف عن هذا الجانب من شخصية ثورندايك العلمية إلى كثير من الجهد والتحليل. فقد أظهر الرجل حماساً شديداً وميلاً قوياً نحو الاطلاع على تلك النظريات والإحاطة بمبادئها ومفاهيمها منذ أن كان طالباً. فلم يفوت فرصة وجود لويد مورغان في الولايات المتحدة الأمريكية، واستمع إلى جميع محاضراته. وانكب خلال دراسته الجامعية على قراءة أعمال سبنسر وداروين كما أن صلته الوثيقة بالوظيفتين عمقت من فهمه لتلك الأعمال وزادته إعجاباً ودفعته إلى التقرب أكثر من محتوياتها. ولهذا نجده يستخدم المفاهيم(الموضوعية) التي درجت على ألسنة التطوريين وتواترت في مؤلفاتهم. فالمحاولات والأخطاء التي اعتبرها المبدأ الذي ينظم سلوك الحيوان هي إحدى الأفكار الرئيسية في نظرية بين ومن بعده لويد مورغان وجينينغز. كما أن داروين أبرز دورها الفعال في عملية نشوء الكائنات الحية وتطورها عبر صراعها الدائم مع العالم الخارجي. وأرجع نجاح الاستجابات التي تصدر عن العضوية إلى العدد الكبير من المحاولات العشوائية التي تبذلها العضوية من أجل الرد على المتغيرات الطارئة والمحافظة على حالة التكيف مع الخارج. ولم يعزها إلى الاختيار الغائي والواعي.

ويبدو لنا أن الانطلاق من مبدأ المحاولة والخطأ الذي يعني الاحتمال والصدفة قد ساعد ثورندايك على تجاوز النظرة الميكانيكية إلى نشأة السلوك الحيواني وتطوره، ومكنه من تقديم تفسير متقدم للطبيعة التكيفية لاستجابات الحيوان واكتسابه لها. ففي ضوء هذا المبدأ وجد أن العلاقة(استجابة "R" استجابة "R") ليست هي ما ينبغي على الباحث أن يبدأ به طالما أن الاستجابة

تصدر عن الكائن الحي كرد فعل على موقف خارجي. ولهذا فإن الأصح، بالنسبة لثورندايك، هو أن تكون العلاقة(موقف –استجابة) موضوع الاهتمام. وتحتوي هذه العلاقة على أربعة عناصر:

1-الموقف الإشكالي.

2-الكائن الحي ككل في الجانب المقابل.

3-الحركات النشطة والدؤوبة التي يقوم بها الكائن الحي للخروج من المشكلة.

4-تعلم الاستجابة الناجحة عن طريق التدريب.

لقد بينت تجارب ثورندايك أن الاستجابة التي تخرج الحيوان من الورطة أو المشكلة لا تتحول إلى أداة ثابتة، ولا تأخذ مكانها في مخطط سلوكه إلا بعد أن يواجه نفس الموقف الإشكالي مرات عديدة، ويقوم في كل مرة بفعل ما فعله في المرة الأولى. وانتهى ثورندايك من خلال ملاحظته هذه إلى القول بوجود قانون آخر للتعلم، هو قانون التدريب LAW OF EXERCISE الذي يتخذ مظهرين: الاستعمال والترك. فالارتباطات بين الوصلات تقوى وتتوطد عندما تتاح الفرصة أمام الحيوان للإتيان بالاستجابة مرات عديدة في الموقف ذاته. بينما تضعف تلك الارتباطات وتمّحي في حال غياب مثل هذه الإمكانية.

وإذا كان فهم ثورندايك للعمليات الارتباطية عند الحيوان يشكل تحدياً للنظرية الارتباطية التقليدية، فإلى أي مدى يتفق مع الوظيفيين(ومع ديوي بوجه خاص) في تصورهم لهذه المسألة؟ يلتقي ثورندايك مع الوظيفيين في النظرة إلى الذكاء باعتباره أداة لحل المشكلات المطروحة. فالحل لا يتحقق عن طريق التأمل بقدر ماهو حصيلة لفاعلية الفرد التي تؤمن له الانسجام والتوافق مع البيئة المحيطة. ولكنه يختلف معهم حول طبيعة هذه الفاعلية. فوظيفيو مدرسة شيكاغو يعتبرون الوعي سمة الفعالية، وإدراك الفرد للهدف وسعيه الواعي للوصول إليه عاملاً محركاً وموجهاً لسلوكه. بينما يرفض ثورندايك أن تكون أفعال الكائن الحي(والإنسان ضمناً) واعية، ويشدد على طابعها العشوائي واللا إرادي.

ومن المنطقي أن يوجه إلى عنوان مدرسة شيكاغو سؤال حول مصدر الطابع الواعي لأفعال الفرد. ومن غير انتظار يعاجلنا هؤلاء برد لا يرقى إلى سمعة هذه المدرسة. فهم يرون أن هذا الأمر لا يحتاج إلى تفسير لأن الإرادة

هي العلة الأولى لكل المظاهر النفسية.

ومن المنطق ذاته يطرح سؤال آخر على ثورندايك حول كيفية اكتساب الكائن الحي لهذه الأفعال أو تلك لتصبح جزءاً من سلوكه. لقد تحدثنا منذ قليل عن قانوني الاستعداد والتدريب اللذين أكد ثورندايك على دورهما في عملية التعلم. ولكنه رأى في الوقت نفسه أنهما غير كافيين ليحصل الحيوان أو الإنسان على خبرته. ولهذا يضيف إليهما قانوناً هاماً أطلق عليه "قانون الأثر LAW OF EFFECT". فلكي تكتسب الاستجابة يجب أن توصل الكائن الحي إلى حالة الرضا كلما قام بها في مجرى محاولاته للرد على الموقف الإشكالي. وهذه الحالة لا تتحقق بمجرد تكرار الاستجابة الناجحة أو التدرب عليها، ذلك لأن التكرار لا يخلص العضوية من وضعها السلبي(الانزعاج الذي يسببه الجوع). وما يقوم بهذه العملية هو الأثر الذي تتركه الاستجابة في العضوية. إن الأثر بحديه: الإيجابي والسلبي، أي الثواب والعقاب، هو، في نظر ثورندايك، شرط لازم لاكتساب مختلف المهارات. فتعزيز ارتباط ما يتوقف على أثره الطيب، واستبعاد أو حذف استجابة غير مرغوبة مرهون بما تتركه من أثر سيِّئ. يقول ثورندايك: "إنه إذا قام ارتباط قابل للتغيير وكان مصحوباً أو متبوعاً بحالة مُرضية فإن قوة الارتباط تزيد. أما إذا قام الارتباط وكان متبوعاً أو مصحوباً بحالة مزعجة فإن قوته تضعف".(عاقل، 1981، 149).

ويعتبر قانون الأثر مرحلة هامة في تطوير نظرية ثورندايك، فقد انتقلت هذه النظرية بفضله من الحتمية البيولوجية إلى الحتمية البيوسيكولوجية. وهذا ما أشار إليه ياروشيفسكي حين قال: "إذا كان التواتر والقوة والتقارب حتميات ميكانيكية والمحاولات والأخطاء حتميات بيولوجية فإن ما يفهم من "الآثار" تلك الحالات الخاصة التي تنتمي إلى المستوى البيوسيكولوجي من تحديد السلوك" (1985، 341). ووفقاً لهذا القانون لم تعد المحاولات والأخطاء بحد ذاتها هي التي تحدد السلوك الحيواني، بقدر ماتحدده تلك الحالات التي تنتاب العضوية(الرضا، الانزعاج).

فلا عجب أن يثير هذا القانون موجة من الانتقادات التي وجهها السلوكيون إلى ثورندايك. فقد عابوا عليه استعماله لمصطلحات تعكس الحالة الداخلية للكائن الحي، كالرضا والانزعاج لدى تكون الارتباطات بين الاستجابات الحركية والمواقف الخارجية. وزعموا أن مصطلحات كهذه هي مصطلحات ذاتية تحرف السلوكي عن موضوعيته.

وعلى الرغم مما قاله السلوكيون الأولون بصدد الجانب السيكولوجي أو الجانب الفيزيولوجي من نظرية ثورندايك، وبصرف النظر عما قاله هو عن نفسه، فقد أعطى ما لم يعطه عالم آخر من جهد وفكر كان لنتاجهما عظيم الفضل على السلوكية. وأن الاتفاق الذي جمع ثورندايك والسلوكيين حول الكثير من المبادئ والمفاهيم والذي أشرنا إليه وبينا محاوره وحدوده، يمدنا بمسوغات الاحتفاظ بالحق في تسجيل الملاحظات على الطرفين معاً بعد إتمام المهمة الرئيسية لهذا الفصل وعرض ما نراه ضرورياً من التراث السلوكي التقليدي.

ولعل السلوكية التي اتسم بها اتجاه ثورندايك تتضح أكثر لدى استكمال مقابلة آرائه بتعاليم السلوكية كما وردت في أعمال مؤسسها واتسون.

تلقى جون برادوس واتسون JOHN B.WATSON(1878–1958م) تعليمه العالي في جامعة شيكاغو ودرس علم النفس على يد أنجيل وديوي. وكان شغوفاً بالبحث التجريبي في ميدان علم نفس الحيوان. وقد كرس رسالته التي أعدها لنيل شهادة الدكتوراه(1903) لدراسة تطور سلوك الفئران البيض. واشتغل بعض الوقت مع روبرت بيركس(1876–1956م) الذي أصبح في وقت لاحق أحد أشهر الباحثين في بيوسيكولوجيا الحيوانات الراقية. وقد ابتكرا سوياً وسيلة لتحديد قدرة الحيوان على التمييز بين المثيرات البصرية.

وفي جامعة شيكاغو أيضاً درس واتسون على يد جاك لوب الذي عرف باتجاهه الفيزيائي –الكيميائي في وصف سلوك الكائنات الحية.

وإذا ما انتقلنا من البيئة العلمية الضيقة التي تعلم فيها واتسون إلى البيئة الأوسع وجدنا ما يشبه الإجماع لدى السيكولوجيين الأمريكيين على رفض أن يكون علم النفس علم الوعي أو الشعور، وأن يكون الاستبطان منهجه. وقد عبر عن هذا الموقف عالم النفس الأمريكي كاتل الذي مثل علم النفس في معرض عالمي أقيم عام 1904 في سانت لويس حيث قال أمام الحاضرين: "لست قانعاً بوجوب حصر علم النفس في دراسة الشعور بحد ذاته، وبوصفه ممكن التمييز عن العالم الفيزيائي... وليس ثمة تضارب بين التحليل الاستبطاني والتجريب الموضوعي. ولكن القول الشائع بأن علم النفس غير ممكن الوجود بدون استبطان قول تكذبه الحقائق الواقعة. ويبدو لي أن معظم البحوث التي قمت بها أنا وأجريت في مختبري لا تقل تحرراً من الاستبطان عن بحوث الفيزياء أو علم الحيوان(عاقل 1981، 96، 97).

ومما لا ريب فيه أن الفلسفة البراغماتية والنشاط المكثف لعلماء الحيوان

كانا وراء موقف علماء النفس الأمريكيين. ولكنهما لم يكونا المـصدر الوحيـد الذي استمدوا منه حيثيات موقفهم ومسوغاته. فقد كان للفلسفة الوضعية أنـصار كثيرون بينهم. وكان لتعاليمها أثر قوي في توجّهاتهم وآرائهم. ففي ضوء هـذه التعاليم عرف مكدوغال علم النفس بقوله: "إنه العلم الوضعي الذي يدرس سلوك الكائنات الحية". وتحت تأثيرها أيضاً أعلن بللسبوري أحد تلاميذ تيتـشنر، فـي كتابه "أساسيات علم النفس"(1911) أن علم النفس هو "علم السلوك البشري".

ومع الإشارة إلى الانتماءات المختلفة لكل من كاتل ومكدوغال وبللسبوري، حيث أن كلاً منهم يمثل اتجاهاً أو مدرسة، فإنهم جميعاً استمدوا آراءهـم مـن المناخ الفكري الذي كان سائداً آنذاك، والذي كانت الوضعية مكوناً من مكوناته. ولذا فبإمكاننا القول بكثير من الثقة والموضوعية أن نـشوء الـسلوكية اقتـرن بانتشار وضعية كونت والتعديلات التي أدخلها أتباعه عليها فيما بعد.

ومما يميز وضعية كونت هو ثورتها على التفسيرات الغيبية التي تنطلـق من وجود قوى خفية وراء الظـواهر المرئيـة، ووقوفهـا ضـد النظريـات الميتافيزيائية التي تتخذ من الجواهر الخاصة مبداً وأسلوباً في وصف الوقـائع. وبالرغم من أهمية هذه المقدمات وصحتها، فإن كونت لم يتمكن من الوصـول إلى وضع أدلة منطقية ومقنعة على أهمية وصحة منهجه. فبدلاً مـن أن يقـدم تعريفاً علمياً لمفهوم الجوهر وقيمته بالنسبة للشيء أو الموضـوع، اختـار أن يجتنبه ويبقي على مفهوم الظاهرة. وهذا يعني أن المنهج الوضعي الذي اقترحه كونت يرفض معرفة الأسباب الداخلية للظواهر، ويحث على معرفـة القـوانين الواقعية لها، أي "... معرفة علاقاتها الثابتة في تعاقبها وتشابهها، مـن خـلال التوفيق بين المحاكمة والملاحظة"(كونت، 1900، 4).

إن تعميم هذا الفهم على ميدان علم النفس هو الذي قاد كونت إلى رفـض المنهج الاستبطاني ومن ثم إنكاره لحق هذا العلم في الاستقلال. فلكي يصير علم النفس علماً كباقي العلوم يتعين عليه أن يستخدم منهج الملاحظة الخارجيـة أو "الملاحظة خارج الذات" حسب تعبير كونت.

وقد تعزز موقف كونت إزاء مهمة علم النفس بمقولة النـشاط والوظيفـة الحيوية التي يؤديها هذا النشاط والمتمثلة في تكيف الكائن الحـي مـع وسـطه الخارجي كما طرحتها الفلسفة البراغماتية. على أن مؤسسي هذه الفلـسفة لـم يحصروا تلك الوظيفة في نشاط الأجهزة العضوية والفيزيولوجيـة فقـط، بـل وأناطوها بأجهزة الوعي أيضاً. ومن المناسب أن نستعيد في هذا الصدد ما قاله

جيمس من أن أفكارنا ونظرياتنا إن هي إلا أدواتنا للتكيف مع العالم الخـــارجي. وهكذا تتضاءل الفوارق(إن لم نقل أنها تزول) عند البراغمـــاتي بـــين الإنـــسان والحيوان، وينتفي في فلسفته دور التفكير في المعرفة عندما توكل إليه المهمـــة التي يؤديها أي جهاز من أجهزة العضوية.

وجد واتسون في إسقاط الوظيفة المعرفية عن التفكيـــر المـــدخل الـــصالح والمناسب. ومن نافلة القول أن اعترافاً كهذا لا يـــدعو للاســـتغراب طالمـــا أن الرجل نهل من الفلسفة البراغماتية، وتتلمذ على يـــد رواد الاتجـــاه الـــوظيفي السيكولوجي. وكانت تعاليم هذا الاتجاه ومبادئ تلك الفلسفة من بـــين محـــددات شخصيته العلمية. ولقد وصف ج.ميللر، فيما بعد، علاقـــة واتـــسون الـــسلوكي بالمذهب البراغماتي، فقال: "السلوكية هي النظرية البراغماتيـــة فـــي الـــنفس" .(MILLER, 1967, 82)

ولكن واتسون لم ير في هذا المدخل كل ما كان يطمح إليـــه ليقـــيم علمـــاً موضوعياً إذا ما تم تناوله ضمن الإطار للوظيفة. والأمر هنا يتعلق برفضه لما أبداه الوظيفيون من حرص على دراسة الإدراك والتفكير والإرادة وسواها مـــن وظائف الوعي. وقد أعرب عن موقفه بقوله: "لقد شهدت الأعوام الخمسة عشر الأخيرة نموّ ما يسمى بعلم النفس الوظيفي... إنه يتحدث بلغة تبدو متشددة فـــي قيمة المعنى البيولوجي للعمليات الشعورية أكثر من تشددها في تحليل الحـــالات الشعورية إلى عناصر يمكن عزلها استبطانياً. بيد أن الفرق بين علـــم الـــنفس الوظيفي وعلم النفس البنائي –بالشكل الذي يذكره الوظيفيون– فرق لا يـــدرك. ذلك لأن الإحساس والإدراك والعاطفـــة والانفعـــال والإرادة ومـــا إليهـــا مـــن مصطلحات مازالت ترد على ألسنة الـــوظيفيين قـــدر ورودهـــا علـــى ألـــسنة البنائيين"(عاقل، 1981، 95).

وتوضح هذه الفقرة موقف واتسون المتـــشدد مـــن محـــاولات اســـتعمال المصطلحات الدالة على الوعي، أو التي تشير بصورة مباشرة أو غير مباشـــرة إلى وجود أي من مكوناته. وقد حرص على إظهار موقفه هذا في المقال الـــذي نشره عام 1913 بعنوان "علم النفس كما يراه السلوكي"، والذي أطلـــق عليـــه البعض: "البيان السلوكي".

يتناول واتسون في مقاله المذكور نقطتـــين أساســـيتين: تتعلـــق الأولـــى بموضوع علم النفس، والثانية بمنهجه وطرائقه. وبالنسبة للنقطة الأولـــى فإنـــه يرى أن ما درج الناس على استعماله من مفاهيم ومصطلحات سيكولوجية مثـــل

الإدراك والتفكير والذاكرة هو خطأ وقع فيه العلماء والباحثون. وقد حان الوقت لتصحيح هذا الخطأ ونقل تلك المصطلحات إلى لغة سلوكية. فالمصطلحات المتداولة حتى الآن، إن دلت على شيء، إنما تدل -في اعتقاده- على قصور أولئك الذين يستعملونها وعدم قدرتهم على التخلص من موروثات القرون الوسطى. ويقترح واتسون، في النتيجة، أن يكون السلوك موضوع علم النفس بدلاً من الوعي.(من هنا جاءت تسمية هذه المدرسة بالسلوكية BEHAVIORISM. والكلمة بالإنكليزية مشتقة من كلمة BEHAVIOR أي سلوك) وأن تحل المصطلحات السلوكية كالمنبه أو المثير STIMUL والاستجابة أو الانعكاس REACTION والمهارات والعادات محل المصطلحات التقليدية البالية. وتؤلف هذه الفكرة محور أعماله اللاحقة ففي بداية كتابه "السلوك، مدخل إلى علم النفس المقارن"(1914) ومقاله "علم النفس من وجهة نظر السلوكي"(1919) وكتابه "السلوكية"(1924) يستحضر أبرز الخطوط التي تميز النظريات السيكولوجية التي ظهرت على ساحة علم النفس حتى بداية القرن العشرين. ويربط بين تلك النظريات على قاعدة المبادئ والأسس المتداخلة فيما بينها ليبين، من ثم، خطأها وعجزها عن تطوير العلم الجديد وتقديم ما ينتظر منه من منفعة للفرد والمجتمع. وعلى هذه الخلفية يعرض واتسون بديله الذي يتمثل في دراسة السلوك، ولا شيء آخر غير السلوك القابل للملاحظة الموضوعية الخارجية ووحدته الأساسية المنبه "S" – الاستجابة "R"، مستعيناً أثناء ذلك بتجاربه الميدانية. ولا بأس أن نقتبس المقطع التالي من مقدمة كتابه "السلوك، مدخل إلى علم النفس المقارن" الذي يردد فيه ما كتبه قبل عام. يقول: "علم النفس، كما يراه السلوكي، فرع موضوعي وتجريبي محض من فروع العلوم الطبيعية. هدفه النظري التنبؤ عن السلوك وضبطه. وليس الاستبطان قسماً هاماً من طرائقه، كما أن القيمة العلمية للمعلومات التي يحصل عليها ليست متوقفة على إمكان تفسيرها بالشعور.. ويبدو أن الوقت قد حان ليتخلص علم النفس من كل إشارة إلى الشعور ومن ملاحظة الحالات النفسية.. إن من الممكن كتابة علم النفس دون الإشارة إلى(الشعور) و(الحالات النفسية) و(النفس) و(فحوى الخبرة) و(الإرادة) و(التصور) وما إلى ذلك... إن من الممكن كتابته ضمن حدود(المثير والاستجابة) و(تكوين العادات)..."(عاقل، 1981، 92).

وبعد أن نفى واتسون وجود الوعي واعتبر الحديث عنه ملكاً للتاريخ كان عليه أن يخطو الخطوة التالية ويقدم مصطلحات تتناسب مع منطلقاته وتعكس

المستويات المختلفة والمتفاوتة للسلوك. ولما كانت وحدة السلوك(المنبه- الاستجابة) تبدأ بإثارة عضو الإحساس وتنتهي بالفعل الحركي، فقد قام بوصف كافة الظواهر النفسية، أو لنقل بلغة السلوكية، جميع مستويات السلوك باعتبارها استجابات حركية. فالكلام حركة(أو حركات) ذات طبيعة معينة، والتفكير مجموعة من الحركات(المهارات) اليدوية والكلامية، وآخر مراحل التطور الكلامي وأرقاها، وهي مرحلة الكلام الداخلي.

وتتمثل هذه المراحل التي حددها واتسون في:

1- مرحلة الاستجابات الكلامية الخارجية.

2- مرحلة الهمس.

3- مرحلة الاستجابات الكلامية الداخلية. وهكذا فالتفكير، عند واتسون، هو الكلام دون صوت(التفكير = الكلام -الصوت).

وعلى أساس النظرة إلى سلوك الحيوان أو الإنسان على أنه مجرد استجابات بسيطة أو معقدة على ما تستقبله العضوية من منبهات خارجية، بنى واتسون رأيه في التعلم. إذ وجد أن نجاح هذا النشاط يتوقف بالدرجة الأولى على تحليل المعلم للمادة الدراسية إلى منبهات وتحديد الاستجابات التي يتوجب على المتعلم أن يقوم بها كي يستوعب مضمون هذه المادة. إن تعلم مهارة ما، كالسباحة أو الكتابة أو العد، مثلاً، يتم، حسب تصور واتسون، عن طريق التحديد المسبق لكل من المنبهات والاستجابات التي تستجرها تلك المنبهات. فإذا كانت الاستجابات أ، ب، ج، د، هـ... الخ تشكل بتسلسلها وتتابعها مهارة من المهارات المذكورة، وكانت أَ، بَ، جَ، دَ، هَـ... الخ هي سلسلة المنبهات التي يتوقف على ظهورها القيام بتلك الاستجابات، فإن الوصول إلى الهدف(تعلم المهارة) يضحي أمراً واضحاً ويسيراً حيث يكفي أن يتكرر، تبعاً لذلك، القيام بالاستجابات أ، ب، ج، د، هـ... الخ مرات عديدة حتى التأكد من تعلم المهارة.

أما بالنسبة للذاكرة فقد عبر عنها واتسون بأنها نظام الاستجابات الصحيحة الصادرة عن الكائن الحي لدى مواجهته لموقف معين.

ولعل فهم العملية التعليمية والتربوية على نحو ما تقدم هو الذي دفع بصاحبه إلى أن يرفع أمام جمهور المربين وعلماء النفس تحديه المعروف عبر صفحات كتابه "السلوكية". حيث أعلن عن استعداده لتكوين السمات التي يريدها لدى عينة

من الأطفال، فيجعل منهم الطبيب والفنان والمهندس والمحامي والعامل واللـص بصرف النظر عن استعداداتهم وميولهم وإمكانياتهم وانتماءاتهم العرقية.

ولئن كان تعريف واتسون لعلم النفس بدءاً من عام 1913 هو أنـه العلـم الطبيعي والموضوعي الذي يتناول السلوك، فما هو المنهج الذي يجب على هذا العلم أن يستخدمه؟. لقد ألمحنا في مجرى الحديث عن محتـوى المقـال الأول الذي أعلن فيها واتسون عن ميلاد السلوكية إلى أنه رفض الاستبطان واعتبـره منهجاً خاطئاً يبعد علم النفس عن غاياته في التعرف على تكون السلوك وآليات ضبطه والتحكم فيه، ويقلل من إمكانية الإفادة العملية من معطياته وتطبيقاتها في الحياة. ولكنه، بالمقابل، لم يقترح خلال عمله المذكور المنهج البديل، بـل ولـم يتعرض للأسس العامة التي يبنى عليها ذلك المنهج. ومن المـرجح أن يكـون سبب خلو هذا المقال، الذي وصفه كثير من العلماء بأنه مخطط شامل للسلوكية، من التصريح أو حتى التلميح بالمنهج الذي ينوي استخدامه، هو أن واتسون لـم يكن قد حدد منهجه العلمي بعد. ولهذا فإن حديثه حول هذه النقطة لم يتعد دائرة الهجوم على الاستبطان.

ومن القضايا التي يتناقلها بعض الباحثين والمؤرخين على أنها حقائق ثابتة تلك القضية التي تتصل بتبني واتسون لمنهج الانعكاس الـشرطي البـافلوفي، واقتران ظهور السلوكية بهذا المنهج.

والحقيقة أن أفكار بافلوف بعامة لم تصل إلى واتسون إلا في وقت متـأخر نسبياً وبصورة تدريجية. ولعل الوقفة الأولى لواتسون مع أفكار بافلوف ترجـع إلى عام 1909 عبر المقال الذي نشره بيركس بالتعاون مع تلميذه مـارغوليس، الروسي الأصل، واستعرضا فيه تجارب بافلوف حول تكوين الأفعال الانعكاسية الشرطية(YERKS, MARGULIS 1909,). وكان على واتسون أن ينتظر سبع سنوات أخرى ليتعرف على نظرية بافلوف بصورة مفصلة. وقبـل ذلـك بعامين، أي في عام 1914، اطلع على كتاب "علم النفس الموضـوعي" للعـالم الروسي بختيرف. وكان بختيرف يدرس عملية اكتساب الحيوانـات للمهـارات والخبرات بطريقة الانعكاسات الحركية. بينما كان بـافلوف يـستخدم طريقـة الانعكاسات الشرطية في دراسته للسلوك الإنساني والحيـواني. والفـرق بـين الطريقتين أو المنهجين يكمن في أن بختيرف كان يشدد على الجانب الحركـي، الخارجي من السلوك، بينما كان بافلوف يركز على الجانب الإشـاري. ولـدى مقارنة واتسون للطريقتين امتدح طريقة الانعكاس الشرطي مشيراً إلى فوائـدها

في دراسة السلوك الحيواني. ولكنه وجد أن طريقة الانعكاسات الحركية التي وضعها بختيرف هي الأفضل والأنسب. ومع ذلك فإنه لم يستخدم في تجاربه أياً من الطريقتين. واعتمد على المبدأ العام في تكوين أشكال جديدة من السلوك عن طريق تأثير المنبهات الخارجية على العضوية واستجابات هذه الأخيرة عليها، ويتمثل هذا المبدأ في أن السلوك يتكون تدريجياً بفعل التأثيرات الخارجية. وهكذا بدأ بدراسة مجموعة من الأطفال حديثي الولادة، تناول، فيها ظاهرة استخدام اليد اليمنى بهدف تبيان ما إذا كانت هذه الظاهرة فطرية، أم أنها تتشكل تحت تأثير المحيط. وتمشيا مع منطلقاته قرر الأخذ بالفرضية الثانية.

ويخبرنا واتسون أنه لم يجد لدى أغلب الأطفال الذين أخضعوا لملاحظته أي تفضيل ليد على اليد الأخرى. واستخلص أن الاستجابات التي يقوم بها الأطفال تحت إشراف الأهل والمربين وتوجيهاتهم تجعلهم يستخدمون اليد اليمنى في جميع نشاطاتهم الحياتية. أما الأطفال الذين يميلون نحو استخدام إحدى اليدين بعد الولادة فيشير واتسون إلى أن سبب ذلك يعود إلى الوضعيات التي تتخذها العضوية في المرحلة الجنينية.

وتأتي هذه الدراسة على أطفال البشر استمراراً للخط الذي رسمه واتسون في مقاله الأول، وتنفيذاً لمشروعه الذي يرمي إلى إخضاع النشاط الإنساني و(السلوك الحيواني) للملاحظة الموضوعية، وتفسيره على أساس ارتباط الاستجابات بالمنبهات. وقد تمثلت الخطوة الأولى في هذا الاتجاه بإجراء مجموعة من التجارب التي أجراها على الحيوانات، وعرضها في كتابه "السلوك، مدخل إلى علم النفس المقارن". وقد يكون انتقاله من التجريب على الحيوان إلى التجريب على البشر رداً على الانتقادات التي ارتاب أصحابها في إمكانية تعميم صيغة "منبه ← استجابة" على سلوك الإنسان. فبعد أن سرح واتسون من الجيش الأمريكي في نهاية الحرب العالمية الأولى حيث قضى قرابة العامين في القوات الجوية كضابط احتياطي، استأنف نشاطه التجريبي، ولكن هذه المرة على الإنسان ليبرهن على وحدة القوانين التي يخضع لها سلوك الكائنات الحية جميعاً، وأن ما نفسّر بموجبه سلوك الحيوانات يصح، بل ويجب أن يفسر به سلوك الإنسان. وفي هذا السياق جاءت التجربة المذكورة كحلقة في سلسلة من التجارب التي قام بها واتسون على البشر، وعالج فيها ظواهر نفسية متعددة ومتفاوتة التعقيد. وكان الانفعال من بين تلك الظواهر التي أراد واتسون من وراء طرحها أن يرد على فرضية جيمس –لانغ حول أولوية التغيرات

العضوية وثانوية أو تبعية الحالات الانفعالية. ومن الطبيعي أن يعترض واتسون على تلك الفرضية، طالما أنها تتعارض مع مبادئ نظريته.

وخلاصة ما يراه واتسون هو أن الانفعال ليس إلا تغيرات عضوية داخلية وتعبيرات خارجية. وعليه فإنه يلح على ضرورة التخلي عن التصورات الخاطئة حول وجود مشاعر وإحساسات ذاتية في الانفعال. وبعد أن يحدد الانفعال على هذا النحو يمضي إلى ماهو أساسي في مشروعه، أي نحو التحقق من إمكانية توجيه هذه الظاهرة وفق البرنامج المقرر.

إن موقف الفرد من الموضوعات الخارجية وتفضيله بعضها على البعض الآخر، وميله نحو أشياء، ونفوره من أشياء أخرى، كل ذلك يتكون، في اعتقاد واتسون، تحت التأثير الخارجي والمتكرر (الإيجابي أو السلبي) للأشياء والموضوعات. وللبرهان على صحة هذه الفرضية أجرى واتسون وروز اليارينور تجربة على الأطفال الصغار، تضمنت تكوين استجابات انفعالية شرطية لدى الطفل، حيث يقترن ظهور منبه محايد(أرنب) بمنبه يثير خوف الطفل(صوت قوي، مثلاً). وبعد تكرار عرض المنبهين عدداً من المرات بدأ المنبه الأول(الأرنب) يثير انفعال الخوف عند الطفل لمجرد رؤيته له وحده دون المنبه الآخر(الصوت)، بل وإن هذه الاستجابة(الخوف) أصبحت تظهر لدى الأطفال الذين شاركوا في التجربة عند إدراكهم للأشياء المغطاة بالوبر أو عند رؤيتهم لإنسان يحمل أرنباً.

ومثلما يتكون السلوك الانفعالي بفعل المنبهات الخارجية وتأثيرها، فإنه يزول بالطريقة ذاتها. وهذا ما حاول واتسون التدليل عليه في تجربة مكملة لتجربته السابقة، حدد من خلالها الكيفية التي يتم بها علاج الخوف وتخليص الناس منه. فبعد أن استعمل بالتعاون مع ميري جونس أساليب قديمة ومعرفة لمحو الانفعال، كالإقناع والابتعاد عن الموضوعات التي تثيره، أو الاقتراب منها والتعامل معها بشكل دائم، وعرض نماذج اجتماعية إيجابية(ضرب أمثلة على أناس لا يخيفهم الموضوع، عرض حالات عيانية لأناس لا يثير لديهم الموضوع أي انفعال سلبي... الخ). وتبين له عدم جدوى هذه الأساليب وعجزها عن بلوغ الغاية المرجوة، لجأ إلى أسلوب آخر مبني على قاعدة: الإحساس الإيجابي يطرد الإحساس السلبي. وعملاً بهذه القاعدة كان الفاحص يقدم قطعة من الحلوى للطفل في الوقت الذي يدرك فيه الأخير المنبه الذي يثير خوفه عن مسافة بعيدة. ويتوالى تقديم الحلوى للطفل مع تقريب المسافة التي

تفصله عن المنبه شيئاً فشيئاً إلى أن يصبح قادراً على مسه وأن يحس بـالأمن أثناء الإمساك به.

وقد انتهى واتسون في نهاية تجاربه إلـى نتيجـة مؤداهـا أن انفعالاتنـا الإيجابية والسلبية تتكون في السنوات الأولى من حياتنا على أسـاس العلاقـات الانعكاسية الشرطية بين المنبهات الخارجية والاستجابات التي قمنا بها مـراراً تحت إلحاح المحيط ومتطلباته.

لقد بدا واتسون لجمهور العلماء والمثقفين وكأنه ألف فـي نظريتـه بـين أفضل ما تضمنته الوضعية والبراغماتية من مفاهيم وتصورات على نحو مبدع وخلاق. فكانت لأفكاره أصداء إيجابية واسعة، مما جعله يتبوأ مكانة الريادة في الفكر الأمريكي المعاصر. وتجسد ذلك في انتخابه رئيساً لرابطة علماء الـنفس الأمريكيين عام 1915، وهو لم يتجاوز بعد السابعة والثلاثين من العمر. كمـا كتبت الصحيفة اللندنية "نيوشين" في تعليق لها بعد صدور كتـاب "الـسلوكية" تقول: إن هذا الكتاب لا يطمح إلى تطوير علم النفس فحسب بل ويمثل منظومة فكرية تدعو إلى تثوير الأخلاق والدين والتحليل النفسي". وفي نفـس المناسـبة وحول نفس الموضوع ذهبت صحيفة "نيويورك تايمز" إلى أبعد من ذلك حيـث وجدت أن واتسون قد دشن، بعمله هذا، بداية عصر جديد فـي تـاريخ الفكـر الإنساني.

وهكذا أصبح مصطلح "السلوكية" يدل على الاتجـاه الـسيكولوجي الـذي يخالف الاتجاهات التي سبقته. ولقد وصف أحد العلماء المراحل التي مرت بهـا دراسة النفس منذ بداية الفكر الإنساني حتى السلوكية بأن علم النفس كـان فـي بداياته يهتم بالروح، ثم اتجه هذا الاهتمام نحو الـوعي ليتحـول علـى أيـدي السلوكيين إلى "سيكولوجيا دون نفس". ويحمل هذا الوصف إشارة واضحة إلـى إهمال السلوكية للحياة النفسية، واكتفائها بدراسة ماهو خارجي أو ظاهري منها. فالسلوكيون عرفوا السلوك بأنه النشاط الذي يقوم به الكائن الحـي. ولا فـرق عندهم إن تجسد هذا النشاط في حركات بسيطة أو فـي أفكـار. فهـذه وتلـك استجابات تصدر عن العضوية ردّاً على المنبهات الخارجية. لـذا فـإن مهمـة السلوكي تنحصر في الوقوف على العلاقة المباشرة بين المنبهات والاستجابات.

ويبدو للوهلة الأولى أن تحديد مهمة علم النفس على هذا النحو يعكس فهماً موضوعياً ومادياً لأبعاد واتجاه ومحتوى العلاقة بين الكـائن الحـي والوسـط الخارجي. ولكن إمعان النظر في هذا الفهم يكشف لنا عكس ذلك. فواتسون ومن

قبله ثورندايك لم يتحدثا عن وجود وقائع وأشياء إلا من خلال إثارتها للعضوية في لحظة معينة. وهذا يعني أن وجود الوقائع والأشياء الخارجية ليس وجـوداً موضوعياً ومستقلاً عنا، وإنما هو وجود ذاتي مرهون بأفعالنا واستجاباتنا. وقد عبر ف.بريد أحد منظري السلوكية عن تبعية عالمنا لعضويتنا، حيث قال: "نحن الـذين نـصنع عالمنـا، وحتـى عنـدما نمـوت فإننـا نأخـذه معنـا..." .(NATIONAL SOCIETY , 1942, 100)

وهناك مسألة أخرى تستوقفنا لدى استعراضنا لنظرية واتـسون، وتتعلـق بالجانب العضوي من علاقة(المنبه ← الاستجابة). فقد وجد مؤسس الـسلوكية أن هذه العلاقة هي علاقة ثابتة لا تتغير مطلقاً، إذ أن منبهاً ما يستجر اسـتجابة محددة بغض النظر عن حالة العضوية. وبذلك يلغي واتسون إيجابيـة وفعاليـة دور العضوية في السلوك.

إن الوقائع التي كشفت عنها التجارب العلمية تدل بوضوح على أن منبهـاً بعينه قد يستدعي عدداً من الاستجابات المتنوعة حسب ما يكـون عليـه حـال العضوية وتعقيداتها. فهي، أي العضوية، ليست طرفاً مـنفعلاً أو سـلبياً فـي علاقاتها مع المحيط الخارجي. وإنما تؤثر فيه وتتـأثر بـه بأشـكال مختلفـة، وبدرجات متفاوتة بفضل الأجهزة التي تتألف منهـا، وفـي مقـدمتها الجهـاز العصبي.

لقد أراد واتسون أن يخلص علم النفس من أزمته بجعله علماً طبيعياً يدرس السلوك والتكيف عند البشر والحيوانات عن طريق الملاحظة الخارجية لأفعالهم وتصرفاتهم. ووجد أن هذا السلوك يتكون من الاستجابات العـضلية والغدديـة تحديداً. وأصل فكرة واتسون هذه يرجع إلى النتائج التي توصل إليها و.سـمول W.SMALL، أستاذ علم النفس الحيواني في جامعة كلارك، من خلال تجاربه التي أجراها على الفئران في بداية القرن الحالي. وقد صاغ هذا العالم نتائجـه على شكل فرضيتين. تحدث في إحداهما عن إمكانية أن تكون الفئران قد عثرت على الطعام في علبة النهاية من المتاهة بفضل الإحساسات العضلية. ومنذ عـام 1907 شرع واتسون بإجراء سلسلة من التجارب حاكى فيها تجارب سمول مع إدخال متغيرات جديدة وتقنيات تجريبية حديثة. حيث كان في كل تجربة يستبعد حاسة من حواس الفأر بواسطة عملية جراحية. وتوصل فـي النهايـة إلـى أن حرمان الحيوان من حاسة البصر ثم السمع فالشم لم يمنعه من اكتساب مهـارة عبور المتاهة. وعلى أساس هذه الوقائع بنى رأيه في أن الحس العضلي(وهـو

الوحيد الذي لم يستطع حذفه) هو الذي مكن الفئران من تعلـم تلـك المهـارة والاحتفاظ بها.

حقيقة أن أحداً لا يشك في الدور الهام الذي يضطلع به الجهاز العضلي في تعلم الفرد ونموه. ولكنه إذا كان من الخطأ نكران هذه الحقيقة، فإنه من الخطـأ أيضاً أن نختزل العضوية كلها بهذا الجهاز، وأن ترد آليـات التعلـيم والنمـو النفسي إلى الحس العضلي وحده. وعندما ينفي واتسون كل ما لـيس بالإمكـان ملاحظته بشكل مباشر، ويدفع عن سلوكيته تهمة الارتباط بالفيزيولوجيا، فإنـه يؤكد على نظرته إلى العضوية كطرف سلبي في علاقتها مع المحيط الخارجي، ويقترب، بالتالي، من مواقع النظرية المكيانيكية التـي لا تقـر بتغيـر علاقـة الاستجابة بالمنبه في مختلف مستويات التطور العضوي للكائنات الحيـة. ومـا دامت عضوية الحيوان تحمل جهازاً عضلياً كما تحمله عضوية الإنسان، فلـيس ثمة ما يدعو للحديث عن مستويين من السلوك مختلفين جوهرياً. ولهـذا يبـدو لواتسون أن الاختلاف بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني هـو اخـتلاف كمي فقط مرده إلى وجود عضلات لدى الإنسان تتـولى القيـام بالاسـتجابات الكلامية، الخارجية منها والداخلية.

ولعل من الخطأ إغفال الدور الذي يلعبه الجهاز العصبي في حياة الكـائن الحي. فهو المسؤول عن وحدة العضوية والحفاظ علـى تماسـكها وتوازنهـا وشروط فعاليتها وتفاعلها مع البيئة الخارجية. وزيادة على هذا فإن هذا الجهاز يختلف في البنية والخصائص من نوع حيواني إلى نوع آخر، بل ومن فـصيلة إلى فصيلة أخرى داخل النوع نفسه. الأمر الذي يجعل الكائنات الحية تـستجيب بأشكال مختلفة على نفس المنبهات. فالاستجابة تتحدّد من خلال حالـة الجهـاز العصبي التي تتدخل فيها –وبدرجات متفاوتة– الخبرة السابقة، وكـذا اسـتعداد النسيج العصبي في اللحظة الراهنة.

وصفوة القول أن الاكتفاء بالوقوف على المنبهـات ومـا تـستجره مـن استجابات يعني حصر مهمة علم النفس في دراسة الجانب الخارجي والمحسوس من الظاهرة النفسية. ولصعوبة تتبع عمل الجهاز العصبي المركـزي بـصورة مباشرة، رفض واتسون الحديث عنه واعتبره "صندوقاً سرياً" من غير المجـدي أن نعزو إليه المسائل النفسية. وبذا يكون قـد أهمـل الآليـات التـي تـشترط الاستجابة وتنظمها.

إنا وإن توقفنا بعض الوقت لاستجلاء أهم آراء واتسون والتعقيـب عليهـا

ومناقشتها، فلأن الرجل زعيم الحركة السلوكية والداعية الرئيسي لهـا. بيـد أن ذلك لا ينسينا الجهود التي بذلها باحثون آخرون من أجل دعـم هـذه الحركـة وتطويرها. فلم يكن واتسون وحيداً بأفكار ومتفرداً ببحوثه وتجاربه، بـل كـان هناك العشرات ممن كانوا ينظرون إلى واقع علم النفس في تلـك الفتـرة مـن مواقع قريبة من موقعه. وهذا ما سهل عليه نشر دعوته والتفاف مجموعة مـن الباحثين حولـه. وكان مـن أبـرزهم ألبـرت ويـس ALBERT WEISS (1879–1931م) وأدوين هولت EDWIN HOLT (1873–1946م) وولتر هانتر WALTER HUNTER(1886–1954م) وكـارل لاشـلي CARL LASHLEY (1890–1958م) وإدويـن غـاثري EDWIN GUTHRIE (1886–1959م).

تأثر ويس بأفكار أستاذه ماكس ماير MAX MEYER التي جعلته قريباً من السلوكية. وتدور هذه الأفكار حول ضرورة أن يهتم علم الـنفس بـالتعرف على قوانين النشاط العصبي بوصفه أساس السلوك. وقد عالج ماير هذه الفكـرة المركزية في كتابه "القوانين الأساسية للسلوك الإنساني" المنشور عـام 1911. وفيه تعرض، زيادة على النشاط العصبي وقوانينه، إلى منهج الاستبطان وفوائده في دراسة العقل وليس في وصف الخبرة.

ويطالب ماير في كتابه "سيكولوجيا الشخص الآخر" الصادر عـام 1921 علم النفس، فيما إذا أراد أن يكون علماً حقيقياً، بأن يتحول إلى علم عن الآخر، أي عن الإنسان الذي يجب أن يلاحظ من الخارج، لا من الجانب المفتوح علـى "الملاحظة الداخلية".

ويحذو ويس حذو أستاذه في مسعاه لتأسيس علم النفس على دعائم علميـة ثابتة. ويرى أن ذلك لا يتأتى إلا بالتخلي عن خصوصية الوقائع التـي يـزعم ممثلو هذا العلم أنها تجعل منه علماً متميزاً ومختلفاً عن سائر العلوم الطبيعيـة. ويقترح أن يتعامل هؤلاء مع تلك الوقائع على أنها وقائع طبيعية تخضع لـنفس القوانين التي تخضع لها الوقائع الأخرى، وتعالج بنفس المنهج والمنطق اللـذين تعالج بهما. فالقوانين الكيميائيـة والفيزيائيـة تـصلح لدراسـة الموضـوعات السيكولوجية. والملاحظة الخارجية وما يستتبعها من تحليل وتركيب هي، فـي نظر ويس، الطريقة المثلى لتحقيق هذه الغاية.

ويعرف ويس في كتابه "أساس نظري للسلوك الإنـساني" الـصادر عـام 1925 علم النفس بأنه العلم الذي يدرس سلوك الفرد. والسلوك، عنـده، وهـو

النشاط البيولوجي الذي تمارسه عضوية الإنسان في الوسط الاجتماعي. وتتجلى عبر هذا التعريف محاولة ويس التوفيق أو الجمع بين الجانب العضوي والجانب الاجتماعي في السلوك الإنساني. ولهذا نراه يتحدث عن التأثير المتبادل بين الأفراد وما يحدثه ذلك من تغييرات لدى كل واحد منهم. فيجد أن سلوك الفرد هو استجابة على سلوك الآخر، ومنبه يدفع الآخر للاستجابة في نفس الوقت. ولكن العضوية في جميع الأحوال والمواقف تظل هي المسؤولة عن الاستجابات والمصدر الوحيد لها.

ومن الأسماء التي اقترنت السلوكية بها نذكر هولت، الذي وصفه بورينغ بأنه "نصف فيلسوف ونصف مجرب". ويحدد هولت الوعي في كتابه "مفهوم الوعي"(1914) بأنه أسلوب في استجابة الفرد على الموضوعات المادية الخارجية. وبتعبير آخر يرى أن الموضوعات الخارجية تؤلف قوام الوعي. فهي تتحول إلى مكونات الوعي، أو، كما يقول هولت نفسه، إلى "أشياء في الوعي" بسبب ما تثيره من استجابات انعكاسية في الجملة العصبية. ومن هذا المنطلق يصبح الإحساس(أو الشكل بعامة) جزءاً من الموضوع وليس ظاهرة تتشكل بفعل انعكاس هذا الأخير، أي الموضوع، في وعي الفرد. وبناء على ذلك يقرر هولت أن الوعي كواقعة متميزة يتلاشى، وينحل في العالم الطبيعي.

إن انحلال الوعي في العالم المادي وتطابقه مع الموضوعات الفيزيائية هو تجريد للإنسان من خاصيته وتخليص لعلم النفس من الاهتمام بها. وقد يظن البعض أن العمليات العقلية، لم تكن شمولية بكلام هولت وأنها العنصر النفسي الوحيد الذي أبقاه داخل ميدان علم النفس. ولكن هولت سرعان ما يخيب مثل هذا الظن حين ينسب هذه العمليات إلى الأفعال والحركات التي تؤديها العضوية.

ومن هذا المدخل إلى الحياة النفسية للفرد يصل هولت إلى نتيجة مؤادها أن العقل والوعي مفتوحان أمام الملاحظة الخارجية المباشرة، سواء أكان الهدف تناول مضمونها الذي يعتبره جزءاً من العالم العادي، أو دراسة العمليات العقلية التي ينظر إليها كاستجابات فيزيائية أو عضوية. وبناء على هذا تصبح الصلة بين الموضوع من جهة، والفعل الذي يقوم به الفرد من جهة ثانية هي الوحدة الأساسية للنفس التي يتعين على السيكولوجي معالجتها.

وتحت تأثير نظرية فرويد التي كانت تشق طريقها بقوة وبسرعة كبيرتين في الأوساط الثقافية والعلمية حاول هولت التقريب بينها وبين السلوكية عبر

مفهوم اللاوعي الذي تعتمد عليه الأولى ونفي الوعي الذي تنطلق منه الثانيـــة. وكان لمحاولته الأثر الواضح في تعاليم بعض أتباع السلوكية فيما بعد.

ومن بين الذين وقفوا إلى جانب واتسون يجب أن نشير إلى كل من هانتر ولاشلي. فقد رفض الأول الإبقاء على كلمة سيكولوجيا لأنهـــا تعنـــي الـــنفس وتتضمن الاهتمام بدراستها. ومن أجل أن تعبر الكلمة عن العلم الـــذي يـــدرس السلوك اقترح تسمية جديدة هي ANTHROPONOMY. ولقد أسهم هـــانتر في تعزيز مكانة السلوكية ونشر تعاليمها بوصفه تجريبياً أكثر منه منظراً. حيث اشتهر بتجربته التي درس فيها "الاستجابة المؤجلة أو اللاحقة".

أحضر هانتر صندوقين متماثلين ووضعهما أمام القرد. وعلى مرأى مـــن الحيوان قام بوضع طعام في أحد الصندوقين. ثم أقام حاجزاً(ستاراً) بين القـــرد والصندوقين لبعض الوقت. وبعد رفع الحاجز ترك القرد ليبحث عـــن الطعـــام. فلاحظ أنه يمضي نحو الصندوق الذي يوجد فيه الطعام ثم يفتحه ويحصل على ما فيه دون أخطاء. ويدلّل ذلك، في نظر هانتر، على أن لدى الحيـــوان القـــدرة على الاستجابة في وقت لاحق بعد الاحتفاظ بها طيلة هذا الوقت، فـــضلاً عـــن قدرته على الاستجابة المباشرة. وصار هذا النوع من الاستجابات يـــشير إلـــى وجود "حالة أو موقف SEAT لدى الحيوان قبل الشروع بأي فعل. وتسمح هذه النتيجة بالحكم على أنها وضعت صيغة الاستجابة المباشرة على المنبه دون أي اعتبار أو حساب لوجود عنصر أو طرف ثالث موضع الشك.

أما لاشلي، تلميذ واتسون وأستاذ جامعتي شيكاغو وهارفارد وعضو مخبر بيركس، فقد عمل في حقل السيكوفيزيولوجيا. وأجرى عدداً كبيراً من التجارب على الحيوانات، أهمها تجربته التي تعاون فيها مع فرانز، وانتهيا من خلالهـــا إلى وضع قوانين لنشاط القشرة الدماغية. وتتلخص هذه القوانين في أن القـــشرة الدماغية تعمل بوصفها ككل، وأن أي جزء منها يشارك في اكتـــساب الـــسلوك الراقي. بيد أن تجربته التي جاءت رداً على تجربة واتسون اضطلعت بدور هام في تطوير الأفكار السلوكية. وفيها تمكن من قطع مسلك الحس العضلي الـــذي وجد واتسون أنه وراء جميع الاستجابات(المتعلمة وغير المتعلمة) التي تـــصدر عن الكائن الحي. وعلى الرغم من حرمان الفأر مـــن الحـــس العـــضلي، فقـــد استطاع أن يعبر المتاهة. واعتقد لاشلي أنه بذلك وضع يده على الدليل القـــاطع على أن ما ينظم التعلم هو الاستجابات المكانية التي تزود الحيوان بنـــوع مـــن التوجه في المتاهة ليصل إلى علبة النهاية وليست الاستجابات العضلية كما قال

واتسون.

ويمثل غاثري الخط المتشدد في الاتجاه السلوكي. وغاثري هو أحد تلاميذ إدغار أرتور سينغر المعروف بمعارضته لسيكولوجية الوعي. وقد عبر عن موقفه هذا في اجتماع لرابطة الفلاسفة الأمريكيين عام 1910 حيث قال بأن الوعي لا يعتبر مخططاً داخلياً للأفعال الخارجية التي نحكم بها ومن خلالها عليه مثلما يعتقد الوظيفيون. وإنما هو السلوك ولا شيء آخر عداه.

اشتغل غاثري بالتدريس بين عامي 1914، 1956 في جامعة واشنطن. وانصب اهتمامه بشكل رئيسي نحو وضع نظرية في التعلّم. ولم يترك إلا عدداً قليلاً من المؤلفات، أهمها كتابه "علم نفس التعلم" الذي نشره عام 1935 وعدله أكثر من مرة.

انطلق غاثري من دراسة السلوك الإنساني والحيواني باعتباره الحقيقة التي يمكن معاينتها. والسلوك، عنده، كما هو شأنه عند واتسون، يتكون من المهارات. ولكنه، خلافاً لواتسون، يختصر قوانين اكتساب تلك المهارات في قانون واحد، هو "قانون الإشراط المتجاور CONTINGUOUS CONDITIONING. ويعني بهذا القانون "أن مجموعة المنبهات التي صاحبت حركة ما ستميل في تكرارها إلى أن تكون متبوعة بتلك الحركة" (GUTHRIE, 1935, 26). فعندما يفعل الإنسان شيئاً ما في أحد المواقف، فإنه ينزع إلى فعل نفس الشيء فيما لو تكرر الموقف ذاته.

لقد رفض غاثري أن يكون وراء تكون أفعال المرء أي عامل آخر سوى العمل. ففي العمل، وليس عن طريق التكرار أو الأثر، نكتسب خبراتنا ومهاراتنا وعاداتنا.

وهكذا حملت أعمال السلوكيين، وخاصة تجارب هانتر ولاشلي، بذور الانشقاق في صفوف ممثلي الاتجاه السلوكي في علم النفس. والحال أن التباين في وجهات نظر علماء النفس الأمريكيين ظهر جلياً في بداية الثلاثينيات من القرن العشرين مع اشتداد الأزمة الاقتصادية في الولايات المتحدة الأمريكية، وما رافقه من إصلاحات في البنية الفكرية والثقافية. وقد تجسد ذلك في بروز تيار سلوكي جديد عرف بـ "السلوكية الجديدة" الذي سيكون موضوع حديثنا في فصل لاحق.

■ ■

الفصل السابع عشر

المدرسة القصدية

يرتبط علم النفس القصدي باسم وليم مكدوغال W.MCDOUGALL الذي كان واحداً من علماء النفس البارزين في العقود الأولى من القرن العشرين.

ولد مكدوغال في إنكلترا عام 1871، وتوفي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1938. وعمل مدرساً في جامعات كامبردج ولندن وأكسفورد. ثم ترك الجامعة إثر خلافه مع إدارتها بسبب موقفها الرافض لكل توجه سيكولوجي. وأمام هذا الوضع وجد نفسه مضطراً لمغادرة إنكلترا والسفر إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1920، وهناك واصل نشاطه العلمي والتدريسي في جامعتي هارفارد وديوك.

بدأ مكدوغال بحوثه العلمية بدراسة النشاط العصبي. ووجه انتباهه بالدرجة الأولى نحو عمليات الكف. ونشر في هذا الموضوع كتاباً تحت عنوان "علم النفس الفيزيولوجي" عام 1905 بالإضافةإلى مجموعة مقالات منها "طبيعة عملية الكف في الجهاز العصبي"(1903) و"العوامل السيكولوجية لعملية الانتباه"(1905). غير أنه سرعان ما تحول إلى دراسة المسائل التي تندرج ضمن مادة علم النفس الاجتماعي لملء الفراغ الذي يرجع سببه إلى إغفال علماء النفس لهذا الجانب الحيوي وانصرافهم عنه للبحث في العمليات العقلية الداخلية. وبقيت هذه المسائل تشكل بؤرة اهتمامه حتى وفاته. وقد خصص لمعالجتها كافة أعماله اللاحقة التي يتصدرها كتاباه: "مدخل إلى علم النفس الاجتماعي ــ INTRODUCTION TO SOCIAL PSYCHOLOGY " (1908) و"موجز علم النفس ــ OUTLINE OF PSYCHOLOGY "

.(1923)

انطلق صاحب المدرسة القصدية من ضرورة تعميم الفائدة التـي يمكـن للدراسات السيكولوجية أن تقـدمها لتـشمل العلـوم الاجتماعيـة والتاريخيـة والاقتصادية. فما دام علم النفس يتقصى حقيقة السلوك الإنساني فـي مختلـف مواقف الحياة، فإنه لحري به أن يتناول خلفيات هذا الـسلوك وأصـوله، كمـا يتناول أغراضه ومقاصده. وهو، حينما يتصدى لدراسة هذه الإشكالية، يكون قد أضاف قدرة جديدة إلى قدراته على التقدم والارتقاء، وأعطى للعلـوم القريبـة البعد النفسي الذي تحتاج إليه. فهذه العلوم لن تجد ما تبحث عنه في آليات نشاط الوعي، وإنما في معرفة الأسباب والعوامل التي تجعل الناس يتصرفون علـى هذا النحو أو ذاك في ظروف ومواقف معينة. إن السياسي والاقتصادي بحاجة إلى التعرف على القوى المحركة لسلوك الإنسان أو المجموعة البشرية وطريقة توجيه هذا السلوك.

وهكذا يبدو لمكدوغال أن على علم النفس أن يركز اهتمامه نحو الـدوافع إذا ما أراد أن يكون علماً نافعاً ومتفتحاً. وعليه أيضاً أن يتخلى عن الاسـتبطان بسبب قصوره كمنهج للبحث عن إدراك مشتملات الجانب الـدافعي وعلاقاتهـا بعضها ببعض وآليات عملها. يقول في كتابه: "مدخل...": "على علماء الـنفس أن يدعوا جانباً الفكرة العقيمة والضيقة عن عملهم، تلك الفكرة التي تعرفه بأنـه علم الشعور... وأن يؤكدوا دعواه بأنه العلم الموضوعي للنفس بجميع وجوهها وطرائق عملها. إنه، كما أفضل أن أقول، العلم الوضعي للتصرف أو الـسلوك. على علم النفس ألا يعتبر الوصف الاستبطاني لمجرى الشعور كل مهمته. ولكن عليه أن يعتبر هذا الوصف جزءاً تمهيدياً من عمله. إن مثـل هـذا الوصـف الاستبطاني وهذه(السيكولوجيا المحضة) عاجزة عن أن تكون علمـاً، أو علـى الأقل عاجزة عن الارتفاع إلى مستوى العلم التفسيري. إنها عاجزة بحد ذاتهـا عن أن تكون ذات قيمة ونفع للعلوم الاجتماعية التي تتطلب جميعها أساساً مـن علم النفس المقارن والفيزيولوجي الذي يعتمد الطرائق الموضوعية وملاحظـة سلوك البشر..."(عاقل، 1981، 98).

وفي الحين الذي ينطلق فيه مكدوغال مع السلوكيين من مواقع الوضـعية ويتفق معهم حول ضـرورة إقـصاء مـنهج الاسـتبطان، وتطبيـق المـنهج الموضوعي، يعترض على تفسيرهم الآلي للسلوك. ولم يخفِ موقفـه هـذا أو يخفف من حدته. وظل يدافع عنه من غير تردد أو حرج. فقد كتب عام 1930،

يقول: "تعامى علماء النفس الأميركان قبل خمسة عشر عاماً عن أهم صفات النشاط البشري والحيواني وأخص خصائصه، ألا وهو توجه هذا النشاط نحو الهدف. لقد كان كلّ عمل جسدي وكل وجوه الخبرة في نظرهم استجابات آلية للمثيرات.كما كان كل تعلم عبارة عن تحوير لهذه الاستجابات عن طريق إضافة استجابة إلى أخرى وفقاً لمبادئ الترابط الآلية"(عاقل، 1981، 260).

إن هذه الفقرة تبرز القصد أو الغاية كسمة جوهرية للسلوك الإنساني والحيواني التي دأب مكدوغال على تثبيتها والبرهان على أهميتها وقيمتها العلمية، مما جعلها عنواناً لنظريته. فأفعالنا وتصرفاتنا ــ كما يراها مكدوغال ــ لا تصدر عنا بصورة عشوائية أو عفوية، وإنما تتجه نحو هدف ما، كونها وسائل وأدوات تعين القوة الدافعية مادتها واتجاهها وقصدها. وهنا يتجلى أثر هانس دريش(1867 ــ 1941م) الذي هاجم الدعوات التي ظهرت في بداية هذا القرن، وجعلت من علم النفس علماً بيولوجياً. وذهب إلى القول بقوانين غير مادية مسؤولة عن نشوء الواقعة النفسية وتوجيهها.

لقد حدد مكدوغال موضوع علم النفس في أعماله المبكرة بأنه العلم الموضوعي الذي يدرس سلوك الفرد ويفسره بغية التحكم فيه وتكييفه مع المتغيرات الخارجية تكييفاً ناجحاً. والنشاط النفسي، عنده، هو طاقة من نوع خاص تحرك الفرد وتدفعه للقيام بفعل ما من شأنه أن يحقق هدفاً معيناً. ولذا فإن مهمة الباحث السيكولوجي، في هذه الحالة، تكمن في الكشف عن أسرار هذه الطاقة ومصادرها، والتعرف، بالتالي، على بنية النشاط النفسي ووظائفها. ومن خلال دراسة مكدوغال لهذه البنية وجد أنها تشتمل على جانبين رئيسيين: الجانب الدافعي، والجانب العقلي. واعتقد أن هذين الجانبين يعملان معاً على قاعدة الغرائز.

وتؤلف الغرائز حجر الزاوية في بناء مكدوغال النظري، وما تعنيه ضمن إطار هذا البناء يختلف إلى حد بعيد عما أوردته البحوث المتخصصة بشأنها. فقد قدم مكدوغال لها تفسيراً مغايراً لما قدمه غيره من العلماء، أمثال بافلوف وسبنسر وغيرهما ممن رأوا أن الغريزة هي سلسلة من الأفعال الانعكاسية المتصلة والمتعاقبة التي تكونت في الأزمنة السحيقة، وأصبحت منذئذ جزءاً من موروثات النوع والجنس.حيث اعتبرها دوافع أولية للسلوك. ووجد أن هذه الدوافع ليست حركات آلية تصدر عن الجهاز العضلي أو الحسي، أو حالة تصير إليها العضوية تحت تأثير المنبهات الخارجية، بل هي انفعال وعقل

يجعل منها عملية فاعلة. ولذا فإنه ينظر إلى الفعل الغريزي على أنه "مفتاح فهم السلوك الإنساني"(MCDOUGALL , 1923, 70).

وللتعبير عن الغرائز استعمل مكدوغال الكلمة اليونانية HORME التي تعني الإثارة أو النزوع، مضفياً عليها صفة القصدية... فصارت تدل على الطابع القصدي الذي يكتسيه السلوك الإنساني. وفي ضوء ذلك تحدث مكدوغال عن وجود ثلاثة وظائف للغريزة: الوظيفة التوجهيّة، والوظيفة التنفيذية، والوظيفة الانفعالية. وتتمثل الأولى في استثارة المنبهات الخارجية للفاعلية، والثانية في قيام الفرد بالحركات والأفعال بقصد تعديل الموقف وإزالة العقبات. بينما يتولّى الانفعال الذي يحتل في هذا النظام موقعاً وسطاً بين التنبيه والفعل مهمة إيجاد النزوع المناسب.

وخلافاً لأصحاب النظريات الدافعية الأخرى الذين أقاموا نظرياتهم على وجود غريزة واحدة أو عدد قليل من الغرائز يعرض مكدوغال قائمة من الغرائز، بدءاً من غريزة البحث عن الطعام، وغريزة الجنس، وانتهاءً بالغريزة الاجتماعية، مروراً بغريزة الأبوة والأمومة، والفضول والضحك، والتملك والسيطرة والخضوع والهرب والمقاتلة. ووجد أن كل واحدة من هذه الغرائز تتألف من جانب إدراكي يمكن الإنسان من الإحساس بعناصر الموقف وتوجيه الانتباه نحوها، وجانب انفعالي يقرر النزوع، وجانب عملي يتجلى في الأفعال والحركات التي يقوم بها الإنسان تنفيذاً لذاك النزوع. فغريزة البحث عن الطعام تتضمن إدراك المرء الجائع للموضوعات الخارجية المختلفة وانتباهه إلى ما يصلح منها للأكل. كما تتضمن نزوعه إلى الطعام، وأخيراً كل ما يصدر عنه من استجابات لإحضاره وتناوله.

وتحدث مكدوغال كذلك عن انفعالات تستمد وجودها من الغرائز وتبقى ملازمة لها. فانفعال الجوع ينشأ عن غريزة البحث عن الطعام ويلازمها. وانفعال الرغبة الجنسية ينشأ عن الغريزة الجنسية ويلازمها. والانفعال الذي يولده الإحساس بالوحدة ينشأ عن الغريزة الاجتماعية، وهكذا...

وعلى الرغم من اختلاف مكدوغال مع الكثير من العلماء حول فهم الغرائز، فإنه يشاطرهم الرأي في تعيين محدداتها. حيث يؤكد أن الغرائز تصل إلى الإنسان من أسلافه عن طرائق الوراثة. وهو حين يتكلم عن دور الوراثة في تحديد الغرائز، فإنه لم يكن ليقصد الجانب الدافعي والانفعالي فقط، بل وقصد الجانب العقلي أيضاً. وليس في ذلك ما يدعو إلى التعجب، طالما أن

العقل ــ كغيره من عمليات الذكاء ــ هو ــ في اعتقــاده ــ "...". حالــة مــن حالات النزوع الفردية"(MCDOUGALL, 1923, 215).

ويشير مؤسس المدرسة القصدية في استدراكاته اللاحقة التي جــاءت كــرد على انتقادات العلماء له بشأن الغرائز وعلاقتها بالانفعال إلى التغيرات التي تطرأ على الجانبين: التوجهي(الإدراكي) والتنفيذي(الحركي) من الغريزة تحــت تــأثير التعلّم. ويبدو ذلك في اختلاف تجليات غريزة المقاتلة من طور إلى طور آخــر. فإذا كان بالإمكان استثارة الطفل الصغير عن طريق كف حركته أو المماطلة فــي تلبية رغبته، فإن الحال مختلف بالنسبة للراشد. إذ أن استثارته تــتم فــي غالــب الأحيان عن طريق تحديه وتهديده بقيمه ومعتقداته. كما أن التعبيرات الخارجيــة لهذه الغريزة تتخذ أشكالاً متفاوتة تبعاً لخبرة الفرد. فهي تتمثّل عند الصغير فــي الصراخ والعض والسب والشتم. بينما تكون عند الكبير أكثر تنوعاً وتعقيداً..

ولئن كانت هذه التغيرات تمس الجانبين المذكورين مــن الغريــزة، فــإن الجانب الانفعالي يظل ثابتاً وبعيداً عن كل تأثير. فتطــور أشــكال وأســاليب التعبير عن الانفعال لا يرافقه أي تغير أو تعديل في الانفعال ذاته. وإن ما نراه من اختلاف في هذا الشأن عند الطفل والمراهق والراشــد هــو، فــي اعتقــاد مكدوغال، مجرد تعبير عن ظاهرة ثابتة وموروثة.

ويذهب مكدوغال إلى القول بأن الشروط الاجتماعية المتنوعة تــؤثر فــي مجرى الغرائز وتغير من اتجاهها نحو موضوعاتها. وينشأ عن ذلــك تــداخل وتضافر بعضها مع البعض الآخر حول موضوع واحد. وبهــذا يفــسر تكــون العواطف والمشاعر الوجدانية عند الفرد. فالأمومة والوطنية والصداقة وسواها من العواطف والنزعات الوجدانية التي يحملها بنو البشر ليست غريزة واحــدة أولية، بل هي ثمرة التقاء وتقاطع عدد من الغرائز. ففي الصداقة تلتقي غرائــز التجمع والمقاتلة والهروب من الخطر. حيث أن الإنسان يحس بالوحدة والفراغ حين يكون بعيداً عن أصدقائه، وبالخوف عندما يتعرض لأي تهديد أو عــدوان. وفي الأمومة، تتقاطع غرائز الهروب من الخطر والمقاتلة والأبوة. فالأم تحنــو على طفلها وتشعر بالخوف إذا ابتعد عنها، وتغضب لمجرد توهمها بأن خطــراً ما سوف يداهمه، وتفرح لنجاحه وتحزن لإخفاقه. وهذا أيضاً هو حال الــوطني الغيور على بلده. إنه يحس بالخوف عليه من أي تهديــد أو خطــر، ويغــضب عندما يتعرض لأي سوء، ويعتّز بانتمائه إليه ويفخر بماضيه وحاضره ويــشعر بالراحة حينما يفعل شيئاً من أجل مستقبله.

وعلى هذا الأساس يقيم مكدوغال وجهة نظره حول تكون الجانب العاطفي والوجداني عند الفرد. فالغرائز ، حسب رأيـــه، هـــي التـــي تولـــد العواطـــف والنزعات الوجدانية بأنواعها المختلفة ودرجاتها المتفاوتة. ويجد أن هذه الأخيرة تخضع أثناء تشكلها وتطورها إلى نظام هرمي، تتوضع العواطف الـــدنيا فـــي قاعدته العريضة، وتحتل العليا قمته. ومن بين هذه العواطف يميـــز مكـــدوغال عاطفة اعتبار الذات SELF ASSERTION التي تقـــع فـــي رأس الهـــرم. ويخصها بدور استثنائي فيرى أن الجانب الخلقي للفرد يتوقف علـــى طبيعتهـــا واتجاهها وقوتها. وتتجسد الطبيعة السامية لهذه العاطفة في النزعة المثالية لدى الفرد الذي يتخذ من بعض الشخصيات التاريخية أو السياسية أو العلمية أو مـــن المبادئ الفكرية أو الدينية نموذجاً له في العمل والسلوك.

إن ما كان يطمح إليه مكدوغال هو إقامة نظرية سيكولوجية جديدة تـــضع مبادئ علم النفس ومعطياته وقوانينه في خدمة العلوم المتاخمة له. ولقد أثار بما قدمه ردود أفعال كثيرة من جانب علماء النفس والاجتماع والاقتـــصاد. وكـــان منهم القليل من وقف في صفه وتحمس لنظريته. بينما راح الآخرون يـــشككون في أفكاره ويوجهون إليه أعنف الانتقادات، التي تركز جلّها حول الدور الريادي الذي تلعبه الغرائز في النظرية القصدية. ومع تسليم بعض النقاد بوجود غرائز فطرية عند الإنسان توجه سلوكه في المرحلة الأولى من حياته، إلا أنهم يرون أن دور هذه الغرائز سرعان ما يتراجع أمام ظهور الوعي وتشكل الدوافع التي يكتسبها الفرد في مجرى تفاعله مع محيطه الاجتماعي، وعندئذ يصير السلوك الإنساني خاضعاً لسلطان الوعي ويتحدد مـــساره ومقاصـــده بنوعيـــة الـــدوافع المكتسبة وقوتها.

والحقيقة أن مكدوغال بتشديده على أهمية الغرائز الداخليـــة فـــي الحيـــاة النفسية وإنكاره للقوى الواعية حول الإنسان إلى كائن تحركه شحنات من الطاقة الموروثة نحو أهداف محددة سلفاً وسلبه إمكانيته على الاختيار.

وبصرف النظر عن هذه الاعتراضات الموجهة إلى النظرية القصدية، فإن الحقيقة التي لا مراء فيها هي أن مكدوغال كان أحد رواد علم النفس الاجتماعي وعلماً من أعلامه. وهذا ما يدلل عليه انتشار آرائه في الأوساط العلمية داخـــل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها والمكانة الرفيعة التي احتلها مؤلفه "مدخل إلى علم النفس الاجتماعي". حيث بقي المرجـــع الأول لأجيـــال عديـــدة مـــن الدارسين والباحثين.

■ ■

الفصل الثامن عشر

فرويد والتحليل النفسي

لا نكاد نجد نظرية أو مدرسة سيكولوجية حظيت حتـى الآن بمثـل تلـك المتابعة والشهرة اللتين حظي بهما التحليل النفسي. ولم تجد الأفكار والمفـاهيم التي جاء بها علماء النفس من الانتشار والتداول مثلما وجدت المفاهيم والأفكار المرتبطة بهذه المدرسة. ولم يقتصر الاهتمام بالتحليل النفسي وانتشار مفاهيمـه وأفكاره على الدوائر المختصة في علم النفس، بل تعدياها إلى الدوائر العلميـة الأخرى ودوائر الفن والأدب. ووصل تأثير تعاليم التحليل النفسي فـي عقـود خلت عبر تلك الدوائر إلى الأغلبية الساحقة من المثقفين والكثير من المتعلمـين في أنحاء عديدة من العالم.

وأصبح علم النفس ــ لحسن طالعه أو لسوئه ــ يعرف من خلال مفاهيم التحليل النفسي وأفكاره.فلو حاولنا تقصي تصور الآخـرين(المتعلمـين مـنهم بطبيعة الحال) حول علم النفس وموضوعاته وميادين نشاطه، فإننا على الأرجح سوف نصل إلى ما يثبت صحة قولنا. وواقع الحال هو أن المهمة الأساسية لعلم النفس في تصور العامة من الناس تتمثل في معرفة ما يخفيه الإنسان في أعماقه من مشاعر وأفكار. والاسم الذي نتوقع أن يكون هؤلاء قد قرؤوا له أو سـمعوا عنه أكثر من سواه في علم النفس هو اسم مؤسس التحليل النفسي.

فما هو التحليل النفسي؟ وكيف نشأ؟ ماهي قواعده وأصوله.؟ وماهي مادة اهتمامه وطرائقه وأدواته؟ وما موقعه في تاريخ علم النفس؟...

إن الإجابة على هذه الأسئلة تقتضي العودة إلى الجذور العلمية والفلـسفية لتعاليم فرويد، مؤسس هذه المدرسة، واستعراض ظروفه الحياتية بغية التعرف على مكوناته الفكرية.

ولد سيغموند فرويد SIGMUND FREUD في 6 أيار (مايو)1856 في مدينة فرايبورغ في مقاطعة مورافيا من أبوين يهوديين. وكان والده يعقوب يشتغل في تجارة الصوف وبعد وفاة الزوجة الأولى تزوج الوالد من فتاة تصغره بعشرين عاماً تدعى أماليا ناتاتسون. فأنجبت له ثمانية أطفال، وهم على التوالي: سيغموند ويوليوس(الذي مات قبل بلوغه السنة الأولى) وحنّه وروزا وأدولفين ويولا والكسندر. وكان الابن الأكبر "سيغ" الذي بقي بالنسبة للأم، الأفضل والأقرب، يكن لها مشاعر الود والاحترام والمحبة. وينظر إلى والده المتسامح العطوف على أنه الرجل الأقوى والأغنى والأعقل.

ويحكي فرويد في مذكراته التي بدأ بها نشاطه التحليلي في التسعينيات أنه كان منذ طفولته الأولى يشعر بانتمائه إلى الأقلية اليهودية. ومما كان يعزز هذا الشعور الممتزج بالخوف هو الصوت المنبعث من جرس الكنيسة والذي كان يدوّي في أرجاء المدينة. فلم يكن أمامه لمقاومة هذه الحالة، كما يقول، إلا أن يلوذ بالنوم ويقضي على مخاوفه بالأحلام.

وفي عام 1859 غادرت أسرة فرويد فرايبورغ لتستقر نهائياً في فيينا. وفي الطريق إلى العاصمة النمساوية توقفت الأسرة لعدة أشهر في لايبزيغ. وينقل فرويد مشاهداته خلال هذه الرّحلة، فيتحدث عن القطار الذي رآه للمرة الأولى في حياته عندما كانت الأسرة متوجهة في عربة يجرها حصانان نحو لايبزيغ. وقد تحول القطار في السنوات الممتدة مابين 1887 و1898 إلى موضوع خوفه الذي تخلص منه بفضل التحليل النفسي وربطه إياه بالخشية من فقدان البيت المقترن بفقدان ثدي الأم. كما يتحدث عن قناديل الغاز التي رآها لأول مرة في مدينة برسلو عبر نوافذ القطار الذي أقلّ الأسرة من لايبزيغ إلى فيينا. وقد أعاده هذا المشهد إلى حكايات مربيته عن الأرواح والعالم الآخر. ومن الوقائع التي توقف عندها فرويد وأبرزها فيما بعد رؤيته لأمه وهي عارية خلال تلك الرحلة، ولما يتجاوز بعد الرابعة من عمره.

وعقب وصول الأسرة إلى فيينا وخلال الأعوام الدراسية التي قضاها "سيغ" في المدينة يسجل إرنست جونز كاتب سيرة فرويد خمس حوادث كان لها وقعها في وعي الصبي. فقد روت والدة فرويد ــ وتلك الحادثة الأولى ــ أن طفلها تقدم منها معتذراً بعد أن لوث كرسياً بيديه المتسخنتين ووعدها بتعويضه عندما يكبر ويصبح رجلاً مهماً. والحادثة الثانية نقلها فرويد نفسه. فقد كان "سيغ" في الخامسة من عمره حينما اشترى له والده كتاب "رحلة إلى بلاد

فارس". ويربط تعلقه بالمطالعة وجمع الكتب بهذه الحادثة. ويعرض فرويد في الحادثة الثالثة اعتقاد والدته بأن الإنسان مخلوق من التراب. فمنه يأتي وإليه ينتهي. وأنها كانت تعرض أمامه الفتائل السود الصغيرة التي تنتج عن فرك يديها لكي تقنع صبيها بأنها ذرات من التراب الذي جبل الإنسان منه.

وتتضمن الحادثة الرابعة إصرار "سيغ" ذي السنوات السبع على أن يبول في غرفة والديه. وعندما فعل ذلك غضب والده وتحداه أن يكون له أي شأن في المستقبل. وقد أصبحت هذه الحادثة بعد ذلك موضوع حلم بقي يتردد على فرويد في نومه لسنوات طويلة مصحوباً بعناوين مؤلفاته، وكأنه يرد على تحدي أبيه. أما الحادثة الخامسة فتتمثل في أرق الصبي الصغير. وعندما رجع فرويد إلى هذه الحالة ليفسرها وجد أنها تحمل إشارات إلى رغبة آثمة.

ولعل ماكان يسمعه فرويد من أبويه حول نظرة المسيحيين المتعالية تجاه اليهود ومعاملتهم السيئة لهم يعد مصدراً لمشاعر الحقد والتحدي التي تكونت لديه وأضحت محركاً من محركات شخصيته. وتندرج قصة المسيحي الذي نزع القبعة من على رأس والد فرويد ثم ألقاها على الأرض ضمن هذا السياق. ويعلق فرويد على هذه القصة فيما بعد ويصف أثرها العميق في نفسه، وذهب إلى حد تشبيه موقف أبيه بموقف هاملقار الذي تحدى ابنه هانيبعل الرومان بسببه وقطع على نفسه عهداً بأن ينتقم له. وقد اعترف بأن شخصية القائد هانيبعل أخذت تحتل مكانة هامة في هواماته.

وبعد أن أتم فرويد دراسته الثانوية التحق بكلية الطب التابعة لجامعة فيينا عام 1873 تلبية لرغبة والده. أما هو فلم يكن لديه ميل نحو هذا الميدان. وكان يطمح في أن يكون عالماً، مدفوعاً برغبة لا تقاوم في التفوق والشهرة. وربما كانت شروط تكون هذا الدافع لديه مزيجاً من تقدير عال للذات وشعور جمعي بالاضطهاد الذي عانى منه أفراد الطائفة اليهوديةفي المجتمعات الأوربية آنذاك. فعقب دخول الجامعة تعزز شعوره بتمايزه من الآخرين وانتمائه الديني. وقد عبر عن حاله هذا بقوله: إنه(أي هذا الواقع) أهلّني لأن أكون في المعارضة.

إن هذه الإلماعات السريعة عن ظروف الدائرة الأولى التي نشأ فيها فرويد ليست كافية بالتأكيد لتقديم المنابع والمصادر التي نهل منها وأخذ عنها ما ساعده في صياغة نظريته. وهي، وحدها، تبدو قاصرة عن تحديد معالم هذه الحالة، بل وجميع الحالات الأخرى المشابهة، ولهذا فمن مستلزمات الكفاية البحثية أن

نشير ــ زيادة على ما سبق ــ إلى الدوائر الأوسع وتفاعلها بعضها مع بعض، وعلاقتها بالظروف الخاصة لفرويد. ونعني بذلك الأجواء العلمية والفكرية التي كانت سائدة في تلك الفترة التي تمتد من أواسط القرن التاسع عشر حتى بداية القرن العشرين.

لقد نشأ فرويد في مرحلة قطعت الفلسفة والعلوم الطبيعية والاجتماعية إبانها أشواطاً بعيدة إلى الأمام. ولا أدل على ذلك من بروز أسماء كثيرة في دنيا الفلسفة مثل كانت وهيغل وشوبنهاور وهربارت وغيرهم. ومن ثم ظهور الأفكار التطورية، إذ صدر "أصل الأنواع" بعد ولادة فرويد بثلاثة أعوام. وفيه بسط داروين نظريته حول نشوء الأحياء وارتقائها، معتبراً الإنسان درجة عليا في سلم هذه العملية الكبرى ويخضع لقوانينها العامة, وبهذا تجاوز داروين التصورات السابقة التي تضع الإنسان في مملكة خاصة ومتميزة تماماً من عالم الحيوان.

وبعد عام من صدور كتاب داروين نشر فخنر "عناصر السيكوفيزياء" الذي كشف عن قدرة العقل البشري على دراسة ذاته دراسة علمية وقياسه قياساً كمياً، مخالفاً، بذلك، ماكان رائجاً حينذاك من أن موضوعاً كهذا لا يمكن أن يكون مادة للقياس.

ومن جهة أخرى، عرف النصف الثاني من القرن التاسع عشر ظهور نظريات في الكيمياء، وولادة فروع جديدة للفيزياء وعلوم الأحياء. ففي مطلعه انتهى هيلمهولتز إلى وضع قانون "حفظ الطاقة وتحولها" الذي أصبح أساساً للترموديناميك.

وبعد سنوات بدأ غريغور مانديل(1822-1884م) بإجراء تجاربه على بعض الفصائل النباتية(البازلاء) لتحديد صفاتها الموروثة، ومعرفة قوانين انتقال تلك الصفات من جيل إلى جيل. وكان لها الفضل في إرساء دعائم علم الوراثة.

وإذا كان لهذه الأعمال أثر غير مباشر في منظومة فرويد الفكرية، فإن ثمة أعمالاً أخرى تركت آثاراً مباشرة وملموسة عبر مسيرته الدراسية والعلمية. فالهيئة التدريسية في كلية الطب التي درس فيها فرويد كانت تضم عدداً من الأساتذة الأكفاء. ومن بينهم إرنست بروك، صاحب مدرسة في فيزيوكيمياء العمليات الفيزيولوجية عند الإنسان والحيوان.

وقد نشر بروك كتاباً بعنوان "محاضرات في الفيزيولوجيا" عام 1874، أي بعد عام واحد من دخول فرويد إلى الكلية، ضمنه فكرته عن الكائن الحي

باعتباره نظاماً من الديناميات، تخضع لنفس القوانين التي تخضع لها الظـــواهر الكيميائية والبيولوجية.

لقد أعجب فرويد بأستاذه، ولفتت نظريته الجديدة انتباهه، وحفزتـــه علـــى التفكير في إمكانية تطبيقها على النفس الإنسانية. وربما كان هذا أحد العوامـــل التي قادته لتأسيس علم النفس الدينامي الذي يدرس تحولات الطاقة وانتقالها من حال إلى آخر داخل الشخصية.

وبعد أن تخرج فرويد من كلية الطب عام 1881 لم يمارس مهنة الطـــب، وآثر مواصلة البحث في مخبر بروك حتى عام 1882. وهو العام الذي تعرف في الشهر السادس منه على مارتا برنايز. وقد حملته علاقته بها على التفكيـــر الجدي بتأمين مورد مالي. فاضطر إلى التراجع عن موقفـــه، وبـــدأ بممارســـة الطب عملاً بتوجيهات بروك وتشجيعاته، فاشتغل كطبيب متمـــرن فـــي قـــسم الجراحة في مستشفى فيينا لمدة شهرين فقط. ثم انتقل إلى قسم الصحة العامـــة الذي كان يترأسه الأستاذ غ. نوتناغل. وبقي فيه ستة أشهر تحول بعـــدها إلـــى قسم الأمراض العقلية الذي كان يشرف عليـــه الأســـتاذ ت.مينيـــرت(1833-1892م) الاختصاصي في تشريح وفيزيولوجية الدماغ، وصاحب نظرية أولوية "الأنا" باعتباره وعياً جسمياً متميزاً عن الوعي الذي طابقه الفلاســـفة وعلمـــاء النفس مع تصورات الذات عن العالم الخارجي. وربما كان بعض المـــؤرخين على حق حين قابلوا مفهوم اللا وعي الفرويدي ومفهـــوم أولويـــة الأنـــا عنـــد مينيرت. وأخيراً انتقل فرويد إلى قسم الأمراض الجلدية ليوجه اهتمامه أثنـــاء عمله فيه إلى الأمراض الزهرية.

لقد كانت دراسات فرويد التي نشرها حتى عـــام 1885 تتركـــز حـــول: "مشكلات التشريح المقارن وتحديد وظائف الدماغ"، و"الحبـــسة APHASIE" و"الاضطرابات البصرية". وتميزت جميعها، حسب آراء المختـــصين وقتـــذاك، بأصالتها ودقة تقنياتها، الشيء الذي عكس سعة اطلاع صاحبها ومرونة تفكيره، علاوة على إصراره الشديد وطموحه القوي.

وفي تلك الأثناء أدخل فرويد الشاب مصطلح "العمه AGHOSIE" ليعبر به عن حالة من حالات الاضطراب الحسي البصري. وهي الحالة التي يبـــدي المصاب فيها عجزاً عن تمييز أشكال الموضوعات الخارجية. واهـــتم فرويـــد أثناء عمله في المستشفى أيضاً بخصائص الكوكائين، وبإمكانية الإفادة منه فـــي العمليات الجراحية. ولكنه لم يواصل بحثه هذا حتى النهاية. وحينما سمع بنبـــأ

توصل أحد الباحثين إلى الكشف عما كان يسعى إليه بعث إلى خطيبتــه مارتــا برسالة في 1884/4/21 أنحى فيها باللائمة عليها وحمل بعدها عنه مــسؤولية إخفاقه العلمي.

وفي خريف عام 1885 سافر فرويد إلى باريز في بعثة علميــة. وهنــاك قضى عاماً كاملاً اطلع خلاله على أفكار شاركو مباشرة. ويصف لنــا جــونز حالة الضياع التي كان فرويد يكابدها في الأيام الأولى من وجوده في مستــشفى سالبتريير بسبب العدد الكبير والنوعية الممتازة للطلبة الذين قدموا من عدد مــن بلدان العالم للاستماع إلى الطبيب الفرنسي والتعرف على طريقته في العلاج.

وللتغلب على هذه الحالة البائسة حاول فرويد التقرب من شاركو، فعــرض عليه القطع المجهرية المرصعة بالفضة والتي ابتكرها في فيينا وأحضرها معــه إلى باريز. ولكن شاركو لم يعر تلك المعروضات الاهتمام الذي كــان ينــشده فرويد. فما كان من فرويد إلا أن اقترح عليه ترجمة محاضــراته إلــى اللغــة الألمانية. فقبل شاركو هذا العرض. وكان لفرويد ما أراد.

إن رغبة فرويد في التقرب من شاركو تجسد إعجابه الــشديد بشخــصيته وتأثره القوي بأفكاره. وهذا ما أبــرزه فــي إحــدى رســائله المؤرخــة فــي 1885/11/24، حيث قال: "إن شاركو من أعظم الأطباء. وهو يقــضي وبكــل بساطة على كل أهدافي وآرائي. إنني أخرج من محاضراته أحياناً كما لو كنت خارجاً من كنيسة نوتردام مع فكرة جديدة تماماً عن الكمــال... هــل ســتعطي البذرة ثمرة؟ لست أدري... وكل ما أعرفه هو أنه مامن إنسان أثر علي بهــذه الطريقة".

وللتذكير فإن شاركو كان يهتم بالأمراض الهستيرية وبمعالجتهــا. وكــان قادراً على إحداث أعراض الهستيريا بواسطة التنويم المغناطيسي. مثلمــا كــان قادراً على إحداثها والقضاء عليها عن طريق الكلام بعيــداً عــن ممارســة أي ضرب من ضروب السحر أو الشعوذة. وربما تكون محاضراته وعروضه قــد أوحت لفرويد بوجود منطقة أو ساحة نفسية معزولة تماماً عن الوعي.

عاد فرويد إلى فيينا عام 1886 وهو مــزود بــالكثير مــن الانطباعــات والأفكار المبعثرة وغير الواضحة، زيادة على طريقة التنويم المغناطيسي التــي تستخدم في علاج الأمراض الهستيرية. وفي أيلول(سبتمبر) مــن العــام نفــسه تزوج من مارتا. واستمر في عمله كطبيب للأمراض العصبية، معتمــداً، هــذه المرة، على التنويم المغناطيسي والطريقة الكهربائية. إلا أنه سرعان ما تبين له

ضعف فعالية التنويم المغناطيسي، وصعوبة تطبيقه على جميع المرضى. فقد وجد أن هناك من بين المرضى من لا يخضع لسيطرة المعالج وإيحاءاته. يضاف إلى هذا أن المعالجة بهذه الطريقة لم تثبت نجاعتها حتى في بعض الحالات التي تتوفر فيها إمكانية تنويم المريض. ولحل هذه المشكلة قرر فرويد الاستعانة بأصحاب الخبرة والعودة ثانية إلى فرنسا. وفي عام 1889 سافر إلى نانسي للقاء برنهايم وليبو والتعرف على نتائج نشاط مدرستهما في التنويم المغناطيسي. وهناك علم أن هذه الطريقة تحقق نجاحاً لدى استعمالها مع المرضى الذين ينتمون إلى الطبقة الفقيرة. بينما لا تحقق هذا القدر من النجاح مع المرضى الأغنياء بسبب صعوبة تنويمهم.

وهكذا خاب أمل فرويد، ورجع إلى فيينا وهو يفكر في كيفية مواجهة مستقبله العلمي والعملي. على أن حيرته لم تدم طويلاً، إذ تعرف على جوزيف بروير J.BREUER(1841 ــ 1925م)، أحد أطباء فيينا وصديق الفيلسوف النمساوي ماخ. وبدأ نشاطاً مشتركاً معه.

وكان بروير قد استهل عمله في ميدان الفيزيولوجيا، ثم تحول إلى الطب. وتسنى له الإشراف على معالجة مرضى الهستيريا بطريقة قريبة من التنويم المغناطيسي. وفي الوقت الذي اتفق فيه مع فرويد على العمل معاً، كان بروير يحاول إدخال بعض التعديلات التقنية على طريقته لمعالجة فتاة في الحادية والعشرين ربيعاً تعاني من أعراض هستيرية تدعى برثا بابنهايم. وكانت هذه الفتاة(التي عرفت في أدبيات التحليل النفسي باسم آنا) تعاني من تصلبات جسدية وخدر في طرفيها الأيمنين واضطرابات بصرية وصعوبة في حفظ الرأس بصورة مستقيمة وحالات غيبوبة. وقد ظهرت هذه الأعراض لديها بصورة تدريجية بعد مرض أبيها الذي كانت تكن له كل المحبة، وتحيطه بعناية ورعاية فائقتين. وحينما شرع بروير بمعالجتها طلبت منه أن يفسح لها المجال كي تبث له همومها وتفضي عما في داخلها أثناء نومها الاصطناعي. فقبل بروير اقتراحها. وحتى نهاية الجلسة العلاجية كانت آنا قد استطاعت أن تستعيد الوقائع والأحداث المتصلة بماضيها العاطفي، والتي كانت تظن أنها أصبحت في طي النسيان. فأعربت عن ارتياحها وامتنانها.

وبعد فترة قصيرة لاحظ بروير أن صحة المريضة قد تحسنت بدرجة مقبولة، مما جعله يعتقد أن نجاعة الطريقة الجديدة تكمن في كونها تساعد المريض في استحضار الأحداث التي كانت سبباً في ظهور الأعراض

المرضية، وتمكنه من أن يعيشها بانفعالاته. ومذ ذاك صار التحدث أثناء التنويم الطريقة المفضلة عند بروير وفرويد. ولقد حقق الرجلان بعض النجاح بفضل هذه الطريقة التي أطلق عليها بروير الطريقة التطهيرية(التطهير CATHARSIS كلمة يونانية استخدمها أرسطو ليعني بها "تطهير أو تنقية" الروح من الانفعالات العنيفة التي تنشأ عن إدراك التراجيديا)، ونشرا كتاباً مشتركاً بعنوان "دراسات حول الهستيريا" عام 1895. ويعد هذا العمل الثاني من نوعه بالنسبة لفرويد. حيث أنه كان قد كتب مجموعة من المقالات حول ايثولوجيا الهستيريا. ونشرها في المجلة الطبية ا لفييناوية خلال عام 1891.

ولم يمضِ عامان على تعاون بروير وفرويد حتى قرر الأخير التخلي عن التنويم المغناطيسي بسبب استحالة تنويم جميع المرضى، وصعوبة الوصول بالمريض المنوّم إلى المستوى الذي يجعله يستعيد مشاعره العميقة.

وبعد ذلك بقليل، وبالضبط في عام 1894 نشب خلاف بين الشريكين، وتبين، فيما بعد، أن سببه راجع إلى الاضطراب الذي تشهده علاقة الطبيب بالمريض في مرحلة من مراحل العلاج وموقف كل منهما إزاء هذه الواقعة. ففرويد يرى أن حب المريضة للطبيب وتعلقها به يعود إلى الأسباب الجنسية التي أدت إلى ظهور الأعراض المرضية. ويعتقد أن المريضة في موقفها هذا إنما تتخذ من الطبيب موضوعاً بديلاً عن موضوع حبها الأول. فهي تنقل حبّها من شخص(غالباً ما يكون أحد المحارم) إلى الطبيب. وقد دعا فرويد هذه العملية بالنقل أو التحويل TRANSFERT واعتبرها لحظة هامة ومفيدة في العلاج النفسي. بينما عارض بروير هذا التفسير بشدة، واعتبر موقف مريضته هذا خطراً لا يجوز الاستخفاف بعواقبه السيئة على صعيد النشاط العلاجي وأخلاق المهنة.

ولما لم يتمكن أي من الطرفين من إقناع الطرف الآخر بصواب موقفه، حدث الانشقاق وطويت صفحة التعاون بين الصديقين. واستمر فرويد في عمله مستخدماً طريقة نانسي الإيحائية المتمثلة في استلقاء المريض على السرير واسترخائه، ثم قيام الطبيب بوضع يده على جبين المريض وحثه على التذكر... وبقي الحال هكذا إلى أن أبدت إحدى مريضاته(وهي أيمس فون.ن. التي عرض حالتها في "دراسات حول الهستيريا) رغبتها في أن لا يقاطعها بأسئلته ويدعها تسترسل في استرجاع ذكرياتها الدفينة بالشكل الذي تريده دون تدخل من جانبه. وحالما تحقق لها ما طلبته لاحظ فرويد أنها تسرد أحداثاً وتعبر عن

انفعالاتها ومشاعرها أثناء وقوع تلك الحوادث بصورة لم تكن متيسرة له أثناء استخدامه لتقنيات الإيحاء. وهذا ما شجعه على الاقتناع شيئاً فشيئاً بجدوى الأسلوب الجديد وبقيمته في تخليص المريض من انفعالاته السلبية، وأخيراً بضرورة الاعتماد عليه. وبذا يكون فرويد قد خطا خطوة هامة نحو طريقة التداعي الحرّ FREE ASSOCIATION.

ووفقاً لهذه الطريقة أصبح فرويد يطالب مرضاه بسرد كل ما يجول في نفوسهم ويخطر ببالهم دون تردد مهما بدا لهم سخيفاً أو غير ذي بال. وآية ذلك أنه كان يعتقد بأن إجراء كهذا من شأنه أن يخفف من الرقابة على الصور أو الأفكار التي ترد إلى وعي المريض.

ومما استدعى انتباه فرويد أثناء تطبيقه لطريقة التداعي الحر هو أن معظم مريضاته كن يرجعن إلى مراحل حياتهن الأولى ويسردن وقائع تعرضن فيها إلى إغراء الكبار أو مهاجمتهم لهن. ولئن وقع فرويد تحت تأثير شاركو وبروير في نشاطه المبكر وأرجع الأمراض الهستيرية إلى صدمات عاطفية يتلقاها المرء في طفولته، فإن المعطيات الجديدة جعلته يقتنع بأن الإغراء الجنسي أو الهجوم الذي تتعرّض له البنت من قبل أبيها أو أخيها الكبير أو أحد أقاربها هو الحدث الذي يولد الهستيريا. واعتقد أن في هذا الربط يكمن الحل السليم والنهائي للمرض. وراح يتأهب للإعلان عن اكتشافه في صورة نظرية حول الهستيريا. غير أن التحليل الذاتي الذي مارسه فرويد مع نفسه أظهر أن الوقائع التي يرويها المرضى أثناء جلسات العلاج هي أقرب إلى الخيالات والهوامات منها إلى الحقائق. ولا أساس لها في الواقع، إلا أساس رغبة المريض ذاتها بذلك. وبالاستناد إلى هذه الاستنتاجات يمكن القول بأن إيجاد "قنوات" لتسرب الأفكار السلبية المكبوتة واستدعائها بغية تطهير نفس المريض وتنقيتها هو تدبير يقوم على تصور أن الأفكار والمشاعر التي ترافق عدم إشباع رغبة ما أو تنجم عنه لا تزول، وإنما تزاح أو تُكبت في اللاوعي ويستمر تأثيرها على المرء مما ينجم عنه ظهور اضطرابات في سلوكه لا يعرف عن سببها أو مصدرها أي شيء.

لقد أصبح هذا التصور جزءاً هاماً من نظرية التحليل النفسي. وعلى أساسه طرح فرويد مفهوم اللاوعي الذي يعد حجر الزاوية في بناء هذه النظرية. وهو ما يمكن اعتباره تحولاً نوعياً ومنعطفاً حاسماً في المسار العلمي لفرويد. ذلك أن المفاهيم والمصطلحات التي كان يستخدمها في الأعوام الأولى

لوصف الأمراض العصابية لم تخرج عن الإطار العلمي المألوف. وقد يكــون مؤلفه "مشروع سيكولوجيا علمية"(*) الذي خصصه لعرض آرائه فــي النــشاط العصبي المركزي وآلياته بوصفها أساساً لتشكل الوظائف النفسية، آخر محاولة تنحاز إلى الجانب الطبيعي في تفسير مظاهر السلوك الإنساني. أما الجانــب أو الخيار الثاني الذي كان مطروحاً على علم النفس فيتمثل في فصل الوعي عــن كل ماهو مادي وطبيعي. ومعنى ذلك أن دراسة الوعي يجب أن تتم بمعزل عن عضوية الإنسان، حامل هذا الوعي.

وما حدث بالفعل هو أن فرويد تخلى عن خيــاره الأول ليأخــذ بالخيــار الثاني، ويصبح أحد أبرز ممثليه في علم النفس. ومن المنطقي أن يطرح سؤال عن الأسباب التي دفعت فرويد إلى القيام بهذه الخطوة. وعند الإجابة على هــذا السؤال يلتفت البعض إلى العوامل الذاتية ليجد أن تلك الأسباب تكمن في معاناة فرويد الشديدة، وخاصة بعد انفصاله عن بروير وموت أبيه وإصابته بالاكتئاب DEPRESSION والحالات العصبية المتوترة التي دفعته إلى القيــام بتحليــل ذاتي يومي لأحلامه وذكرياته طمعاً في استعادة التوازن والاستقرار. وليس من المستبعد أن يملك هذا التفسير نصيباً من الحقيقة. فالظروف الحياتيــة للإنــسان تؤثر على نحو ما في علاقاته واتجاهاته وميوله. ولكنها أياً كانت الحالة، ليست إلا جزءاً من عوامل كثيرة ومتنوعة ومتداخلة. وأن أثرها لا يكون واضــحاً إلا عبر تفاعلها مع تلك العوامل. ولهذا فإن الاكتفاء بها في تفسير مجمل نــشاطات الفرد وتقييمها يبعد المرء عن الموضوعية والتاريخية.

لقد أشرنا إلى التقدم الذي حققته الميادين العلمية والفكريــة فــي النــصف الثاني من القرن التاسع عشر. كما أشرنا إلــى اتــصالات فرويــد وعلاقاتــه المباشرة وغير المباشرة بغيره من الأطباء ورجال الفكر. وكان لكل ذلك أثره الكبير في بلورة خطه الفكري وتصميمه على نشره والدفاع عنه.

وتبدو ظروفه الذاتية التي يتحدث عنها مؤرخوه جزءاً بسيطاً من النــسيج المعقد لشخصيته الذي ألّفت قراءته الفلسفية ومطالعاته الأدبية والفنية ومواكبتــه للتطورات العلمية جزأه الأكبر والأهم بما اتخذه من أشكال وما اصطبغ به مــن ألوان. ولعلنا نجد في أعمال فرويد ما يعكس اهتماماته المتنوعة. فقد كتب فــي التشريح والفيزيولوجيا، كما كتب في الأدب علاوة على ما كتبه فــي التحليــل النفسي. وعلى الرغم من اشتغاله بالطب والتشريح والأعصاب حوالي خمــسة

(*) *نشر هذا المؤلف لأول مرة عام 1954.*

عشر عاماً، فإنه كان ينزع إلى المعرفة الفلسفية بفعل اهتماماته المتشعبة. وقــد عبر عن هذه النزعة في رسالة بعث بها إلى أحد أصدقائه عــام 1896. وممــا جاء فيها قوله: "لم أكن كشاب أتمنى شيئاً أكثر من المعرفة الفلسفية. وأنــا الآن في طريقي إلى تحقيق هذه الأمنية بالانتقال من الطب إلى علم الــنفس" (هــال، 1970، 20).

أراد فرويد منذ صباه أن يدرس الطبيعة والحياة عملاً بالدعوة التي وجهها الشاعر والمفكر الألماني. إ.غوته باسم الطبيعة الأم إلى جميــع أبنائهــا لكــي يكشفوا عن أسرارها ويفهموا ألغازها. واقتحم ميدان الطب والعلم الطبيعي أملاً في أن يصبح عالم طبيعة. ولكن طموحه في التعرف على كنْه الحياة اصــطدم بمحدودية فعالية الأجهزة والأدوات التي كان أقصى ما تمده به هو البنية الدقيقة للعضوية. ولم يكن بمقدورها أن تضع أمامه حقائق ذات صلة بتلك العــضوية، ونعني إدراك أبعاد الوقائع النفسية. ومع إصراره على تحقيق طموحه كان عليه أن يتخلى عن تلك الأجهزة والأدوات، ويلجأ إلى استخدام أجهزة وأدوات أخرى يفترض(إن لم نقل يسلم بــ) كفاءتها وتناسبها مع خصوصية الميــدان الجديــد وتميز موضوعاته.

ولم يخف فرويد إخفاقه في المرحلة الأولى من عمله العلمي. فهاهو يعــود إليها عام 1927 ويذكر معاناته وصراعه الداخلي ومــا آلــت إليــه أوضــاعه وقتذاك: "لقدبدا لي أن أكثر الوسائل امتلاءً بالأمل في إنجاز هذه الغاية أن أدفع بنفسي إلى كلية الطب. بيد أنني في ذلك الحــين زاولــت ــ بالفــشل ــ علــم الحيوان والكيمياء، إلى أن استقر بي المطاف أخيراً ــ بفضل "بــروك" الــذي حمل أكثر من أي إنسان آخر في حياتي كلها أكبر العبء ــ عند الفيزيولوجيا. إلا أنها كانت في تلك الأيام محصورة أكبر انحصار في تشريح الأنسجة"(هال، 1970، 20). ويكتشف فرويد عــام 1890 أن مكانــه الأنــسب لــيس فــي الفيزيولوجيا، وإنما في علم النفس. كتب إلى أحد أصدقائه يقول: "لقد كان علــم النفس هو الهدف الذي يلوح لي من بعيد"(هال، 1970، 21). وما إن مــضت سنوات قليلة جداًحتى بدأ، بالفعل، مسيرته السيكولوجية التي استمرت أكثر مــن أربعين عاماً.

دأب فرويد على التسلل إلى الطبقات العميقة من النفس الإنــسانية مقتفيــاً المسالك والشعاب التي تنضح عبرها ذكريات مرضاه حينما كان يطلق العنــان لتداعياتهم في جلساته الطويلة والمتكررة معهم. وأيقن بفضل معطيــات العمــل

التحليلي أن ثمة قوى نفسية باطنية وخفية تعمل بشكل دينـامي ودائـم مـسببة متاعب للشخص، تتجسد في اضطرابات عـضوية وسـلوكية. ولقـد دفعتـه ملاحظاته العيادية ومطالعاته ومناقشاته مع ذوي الخبـرة والاختـصاص إلـى الاعتقاد بأن هذه القوى غالباً ما تكون لا واعية.

وجاءت أعماله اللاحقة لتعزز اعتقاده بأهمية القوى اللاواعية وإبراز دور اللاوعي في حياة الفرد. ومنذ السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر أصـبح اللاوعي ومكنوناته الموضوع المركزي للتحليل النفسي. وإليه نقل فرويد كـل اهتماماته مجسداً التأملات الفلسفية عنه في واقع ذي أبعاد وحـدود ومقومـات، متجاوزاً وجهات النظر الرامية إلى البحث عن أسباب الأمراض النفـسية فـي المحيط الذي يحيا فيه المريض ليدعم الرأي القائل بضرورة الكشف عـن تلـك الأسباب داخل الذات، وبالتحديد في اللاوعي. وقد عبـر عـن هـذا الموقـف بوضوح حين قال: "إن جميع العمليات النفسية في جوهرهـا لاواعيـة... وإن العمليات الواعية تقتصر على بعض مظاهر نـشاطنا النفـسي فقـط"(فرويـد، 1923، 28). وأكده في مكان آخر بقوله: "إن التحليل النفسي لا يمكنه أن يقبل الرأي الذي يذهب إلى أن الشعور هو أساس الحياة النفسية، وإنما هو مـضطر إلى اعتبار الشعور كخاصية واحدة للحياة النفسية. وقد توجد هذه الخاصية مـع الخصائص الأخرى للحياة النفسية أو قد لا توجد"(فرويد، 1985، 25).

إن وجهة نظر فرويد هذه تخالف كل ماعرفه علم الـنفس حتـى تـاريخ الإفصاح عنها، بل وبعده(باستثناء أتباع فرويد طبعاً!).. فـالنفس بموجبهـا ـــ تتألف من ساحتين: الوعي واللاوعي.

وفي حين يغطي الوعي مساحة صغيرة من النفس، يحتل اللاوعي المساحة الأكبر والأهم. وقد شبه فرويد النفس الإنسانية بجبل جليـدي، مـايخفى منـه أضخم وأعظم مماهو ظاهر بكثير. واللاوعي، فوق ذلك كله، هو، برأي فرويد، جوهر النفس والأصل الذي يتكون منه الوعي تدريجياً مع تقدم الطفـل فـي السن..

وتكمن أهمية اللاوعي، بالنسبة لفرويد، في أنه مستودع الطاقة والانفعالات والأفكار التي يكبتها الإنسان منذ طفولته دون أن يعرف عن مكبوتاته أي شيء ليس بسبب وهن ذاكرته أو ضعف قدرته على التركيز والاستعادة، وإنما بسبب وجود قوى معينة تقاومها وتمنعها من الظهور في الوعي. فاللاوعي مغلق تماماً على الوعي رغم ما يتسم به من دينامية، يعتبرها فرويد مسؤولة عـن ظهـور

تلك الانفعالات والأفكار من حين لآخر على شكل اضـطرابات فـي حركـات المريض وإدراكاته وتذكره. وهنا يطرح فرويد مفهومين أساسيين وضـروريين لفهم آلية نشوء الأعراض المرضية والتخلص منها، وهما "الكبت" و"المقاومـة". فالكبت يدل على حالة الانفعالات والأفكار في اللاوعي. والمقاومة هـي القـوة التي تحول دون انتقال تلك الانفعالات والأفكار إلى الوعي. ويتبوأ الكبت مكانة هامة في نظرية فرويد. وفي هذا يقول:"إننا نستمد مفهومنا عن اللاوعـي مـن نظرية الكبت، ونعتبر المكبوت نموذجاً للاوعي"(فرويد، 1985، 28).

ويتضمن اللاوعي الفرويدي معنيين: الأول وصفي، والثـاني دينـامي. فالمكبوت، بالمعنى الأول، يستطيع أن يصبح شعورياً. ولكنه، بالمعنى الدينامي، يعجز عن ذلك لوحده. وقد أطلق فرويد على المـستوى الأول مفهـوم "ماقبـل الوعي" وأبقى على مفهوم "اللاوعي" ليعبر به عن المستوى الثاني.

ولقد كان على فرويد أن يصمد أمام النقد العنيف الذي ووجهت به نظريته عن اللاوعي والدور الكبير الذي أسنده إليه. وتضمن هذا النقد إحدى الإشكاليات التي وقف أمامها الفلاسفة الذين تطرقوا إلى الجانب اللاوعي من الحياة النفسية دون أن يجدوا حلاً منطقياً، مقنعاً لها. وتتعلق هذه الإشكالية بما إذا كان بوسـع المرء أن يتحدث عن أمر ما ليس بمتناول إدراكه. فما دام اللاوعي مستعـصياً على الوعي، فهل يمكن تحديد أبعاده ومعرفة محتواه؟ أو حتى الـتكهن أصـلاً بوجود تصورات لا واعية؟

وإذا وجد معظم الفلاسفة قبل فرويد أن الإجابة على هذا السؤال بالإيجـاب تشكل تناقضاً صارخاً وفضل هؤلاء أن يسلكوا مسلكاً آمناً بالإجابة عليه بالنفي مع الاكتفاء بالإشارة إلى وجود بعض الوقائع النفسية التي لا يعيهـا الإنـسان بصورة جيدة، فإن فرويد حزم أمره وأعلن عـن وجـود اللاوعـي وإمكانيـة التعرف عليه بعد نقل محتواه أو بعضه إلى الوعي بطرائـق وتقنيـات جديـدة ومختلفة عن تلك التي ألفها الباحث في علم النفس. وقـد اهتـدى إليهـا عبـر الممارسة العيادية وعمل على تهذيبها وتعديلها لتتناسب مع مهماتها الخاصـة. ويعزو سبب نفي الآخرين لوجود منطقة اللاوعي إلى جهلهم بتلـك الطرائـق والتقنيات. وبهذا المعنى يقول: "يرى معظم الناس الذين تعلمـوا شـيئاً مـن الفلسفة أن فكرة وجود أي شيء نفسي دون أن يكون شعورياً أيضاً إنمـا هـي فكرة لا يمكن تصورها على الإطلاق، بل إنها تبدو لهم أمـراً محـالاً وغيـر مقبول أصلاً من الناحية المنطقية، وإني أعتقد أن ذلك يرجع فقط إلى أنهـم لـم

يدرسوا مطلقاً الظواهر المناسبة الخاصة بالتنويم المغناطيسي والأحلام، وهي ظواهر تستوجب هذه النتيجة بصرف النظر عن دلالتها المرضية. وهكذا نرى أن علم النفس الذي يقتصر على دراسة الشعور لا يستطيع حل مشكلتي الأحلام والتنويم المغناطيسي"(فرويد، 1985، 25، 26).

ونستخلص مما تقدم أن مؤسس التحليل النفسي ركز جهوده على نقل المكبوتات من اللاوعي إلى الوعي، فمن شأن هذه العملية تخليص الفرد من معاناته المرضية أو التخفيف منها إلى الحد الذي يصبح معه قادراً على استئناف حياته ونشاطه بصورة عادية. ويتطلب القيام بذلك وجود طرف آخر هو الطبيب. لأن ماهو مكبوت لا يستطيع بذاته ومن غير الكثير من العناء والتعب أن ينتقل إلى الوعي. وبالإمكان تصور مدى صعوبة المهمة التي يضطلع بها الطبيب. فعليه أن يمكن المريض عبر العديدمن الجلسات من استعادة الوقائع والأحداث الدفينة في اللاوعي بجزئياتها وتفصيلاتها. وهو، حين يقوم بذلك، إنما يعمل على إضعاف المقاومة وإزالة حواجز الرقابة المفروضة على المكبوتات ليسهل تسربها إلى سطح الوعي. يقول فرويد: "تنطوي الحياة على قسط وفير من الرمزية...ويوم أخذت على عاتقي أن أخرج إلى النور ما يخبئه الناس دون أن ألجأ إلى وسيلة التنويم المغناطيسي القاهرة، ومستعيناً فقط بما يقولونه وما يبدر عنهم، كنت أتصور هذه المهمة أعسر مما هي عليه في الواقع. فمن له عينان ليرى وأذنان ليسمع يتبين أن بني الإنسان لا يستطيعون أن يكتموا سراً. فمن تصمت شفتاه يثرثر بأطراف أنامله. فهو يشي ما بنفسه بكل مسام جسمه. لهذا السبب نرى أن مهمة إخراج أخفى خفايا النفس إلى نور الشعور مهمة قابلة تماماً للتحقيق"(فرويد، 1981، 91).

ولما كانت المقاومة خاصية اللاوعي، فإنها لا تكف عن أداء دورها في حالتي اليقظة والنوم دون أن يدركها الفرد أو يعترف بوجودها حتى ولو أُعلم بذلك. ومع هذا فإن الأفكار والمشاعر المكبوتة تتخذ صوراً ومظاهر مقنّعة وتناور الرقابة الصارمة وتفلت منها وتتسلل إلى الوعي كما هو الحال في زلات القلم واللسان والنسيان والنكتة والأحلام. وينظر فرويد إلى الحالة الأخيرة، أي الأحلام، باعتبارها درباً"... من الدروب التي يمكن أن تسلكها إلى الوعي تلك المادة النفسية التي جرى كبتها لما يثيره مضمونها من نفور، والتي حجز عليها خارج الوعي"(فرويد، 1981، 19 ، 20).

ومن هذا المنظور اهتم فرويد بالحلم وتحليل مضمونه ليصل إلى تلك

الأفكار والمشاعر التي يرتبط بها ويعبر عنها. فالصور التي يراها الإنسان في الحلم ليست سوى إشارات أو رموز لوقائع وأحداث مكبوتة، أفلحت في مراوغة الرقابة وتمكنت من الإفلات منها. وعلى من يمارس التحليل أن يـــتقن ترجمـــة هذه الإشارات وفك تلك الرموز ليقف على فكرة الحلم المكبوتـــة. وقـــد أشـــار فرويد إلى ذلك بقولـــه: "إن أفكار الحلم والمحتوى الظـــاهر للحلـــم تبـــدو لنـــا كتصورين مختلفين لمحتوى واحد. فمحتوى الحلم يبدو لنا كتدوين لأفكار الحلم بنوع آخر من التعبير. وعلينا أن نتعلم إشارات وقوانين العمل بمقارنة الأصـــل مع الترجمة لفهم أفكار الحلم بصورة مباشرة عندما تظهر لنا. إن محتوى الحلم يعرض لنا على شكل هيروغليفي. فإشاراته يجب أن تترجم واحدة واحدة إلـــى لغة أفكار الحلم، إننا نخطئ بالتأكيد إذا أردنا قراءة هـــذه الإشـــارات كـــصور وليس حسب معناها الرمزي"(سمير نوف، 1982، 17).

وهكذا أقبل فرويد على نشاطه التحليلي وهو مسلح بطريقتي التداعي الحر وتفسير الأحلام المتكاملتين ليخرج ماخفي في لا وعي مرضاه وفـــي لا وعيـــه شخصياً إلى نور الوعي، ويربط بين دقائق وجزئيات تقاريرهم عـــن ماضـــيهم البعيد وأحلامهم، كما يربط بين دقائق وجزئيات ذكرياته وأحلامه للوقوف على الأسباب الفعلية للحالات المرضية. فماهي طبيعة المكبوتات؟ وماهي مادتها ـــ كما وصفها فرويد ـــ ؟

إن الإجابة على هذا السؤال تقتضي الانتقال إلى الجانب الآخر من نظريـــة فرويد. ونعني الجانب الدافعي للسلوك البشري. فقد وجد فرويد أن أفعال الإنـــسان وتصرفاته منذ الولادة تنشأ وتتطور في سياق البحث عن أساليب وموضـــوعات إشباع دوافعه الغريزية. فالكائن البشري يولد بعدد من الغرائز. وعلـــى إشـــباعها وكيفية هذا الإشباع يتوقف بقاؤه واستمراره. وأول مايجب أن نعرفه هو أن هـــذا الإشباع يتم عبر تبادل العضوية الأشياء والعناصر الحيوية مع العالم الخـــارجي. فبفضل الآليات المعقدة لعمل العضوية تتحول الأشياء والعناصر التي تستمدها من المحيط الخارجي إلى أشكال مختلفة من الطاقة. ومع أن فرويد يشير إلى غريـــزة الجوع وغريزة العطش وغيرهما، إلا أنه لم يعرها أي اهتمام. ووجد أن غريزة حب البقاء التي أطلق عليها اسم "ايروس EROS"[*] والمتمثلة أساساً في الغريزة الجنسية هي الجوهر الطاقي للعضوية. وللتعبيرعن حجم ونوعيـــة هـــذه الطاقـــة

ايروس هو إله الحب في الأساطير اليونانية. وقد اقتبس فرويد هذه التسمية ليعني بها "غريزة الحب" التي تضم الغرائز الجنسية وغرائز الأنا وحفظ الذات.

استخدم فرويد مصطلح الليبيدو LIBIDO.

إننا لو أردنا تحديد الغريزة(أو الغرائز) الجنسية في النظرية الفرويدية لقلنا بأنها طاقة نفسية فطرية تحرك النشاط النفسي للشخص وتوجهه نحو الإشباع الجنسي. وتبين الخبرة الميدانية أن أفعال الناس الموجهة نحو إشباع رغباتهم الجنسية تصطدم دوماً بعوائق خارجية مصدرها المجتمع. ويرجع فرويد سبب ذلك إلى مخالفة الأشكال والأساليب المتبعة في هذا النشاط للقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع. وهذا ما يقود إلى كبت الانفعالات والأفكار التي رافقت أو نجمت عن حرمان الغريزة من الإشباع. فالكبت يحدث، إذن، في كل مرة يصطدم فيها إشباع الغريزة الجنسية بـ"الممنوع الاجتماعي". ومادام الكبت يعني انتقال تلك الانفعالات والأفكار إلى ساحة اللاوعي وبقاءها في حالة نشاط وتأثير على الإنسان، فإن مزيداً من عمليات الكبت سوف يؤدي إلى نشوء الحالة المرضية العصابية، كالهستيريا، وتشكل العقد النفسية، كعقدة أوديب.

ولما كانت الطاقة الجنسية المختزنة في اللاوعي(الليبيدو) هي التي توجه أفعال الإنسان وتصرفاته ــ كما ذكرنا منذ قليل ــ فقد قرر فرويد أن تكون بداية الحياة الجنسية مع "صيحة الاحتجاج" الأولى التي يطلقها الوليد فور خروجه من رحم أمه. ولهذا نراه يتتبع تجليات الغريزة الجنسية وتحولاتها على امتداد سنوات الطفولة، ويتصور أن تلك التجليات تتجاوز تنبيه العضو التناسلي لتشمل مختلف مناطق البدن. فالوظائف الحياتية تكون مشحونة بشحنة ليبيدوية منذ الولادة. ويطلق فرويد عليها اسم "المناطق الشبقية ــ الذاتية"، لأن تفريغ شحنتها لا يستدعي وجود موضوع خارجي، وإنما يتم بفعل ذاتي يقوم به الطفل كالمص والحك والتغوط... الخ، وهنا يتحدث عن ثلاثة مناطق شبقية رئيسية هي: الفم والشرج والعضو التناسلي. وبكل واحدة منها يناط إشباع حاجة حيوية معينة. فالفم يتولى إشباع الحاجة إلى الطعام. والشرج يقوم بتخليص العضوية من الفضلات. وعضو التناسل يؤدي وظيفة التكاثر، وهكذا فإن مفهوم الحياة الجنسية عند الطفل في الاستعمال الفرويدي لا يقتصر على الوظيفة التناسلية فقط، بل يشمل "كل ما يتلعق بنشاطات الطفولة الأولى الهادفة إلى المتعة المحلية التي يمكن لهذا العضو أو ذاك أن يحصل عليها"، ويلفت فرويد انتباهنا إلى وجود أفعال يقوم بها الطفل عن طريق المناطق الشبقية لا تقود إلى إشباع الحاجة الحيوية المنوطة بها، بقدر ما تحقق خفض التوتر. فقرض الأظافر لا يسد جوع الطفل، والاستمناء لا يؤدي إلى الإنجاب، وإنما يساعدان على

التخفيف من التوتر الذي يعاني منه الفرد.

وهكذا فالمناطق الشبقية تلعب دوراً ريادياً في نمـو الشخـصية وتبلـور سماتها، لأنها تعتبر، في رأي فرويد، نوافذ لاتصال الطفل بعالمـه الخـارجي، وبالتالي ، مصدر تجاربه وخبراته. فما يرافق إشباع الطفل لحاجاتـه(أو عـدم إشباعه لها)، من مشاعر سوف يصبح مركباً لسلوكه الجنسي اللاحق وسبباً في هواماته الواعية واللاواعية.

ومن هذا المنطلق يقرر فرويد أن الأعوام الخمسة أو الستة الأولـى مـن حياة الإنسان هي التي تحدد معالم شخصيته ونمطها. وتبعاً للمنـاطق الـشبقية وتعاقب تمركز الطاقة الجنسية فيها يقسم مراحل النمو ويـصنّف الشخـصيات. فالطفل يمر بثلاث مراحل أساسية: المرحلـة الفميـة، والمرحلـة الـشرجية، والمرحلة القضيبية، وعلى أساس السلوك الجنسي في كل مرحلة منهـا تتكـون ثلاثة أنماط من الشخصية: النمط الفمي، والنمط الشرجي، والنمط القضيبي.

1 ـ المرحلة الفمية: ORAL PHASE يعتبر فرويد الفـم أولـى المناطق الشبقية الطفلية التي تشرع بأداء وظائفها بعد انفصال الطفل عـن الأم مباشرة. فالطفل يحقق اللذة في مطلـع حياتـه بمـص الأشـياء(ثـدي الأم، الرضاعة..)، التي تقترب من شفتيه، أو توضع في فمه. كما يحققها بعد ظهور الأسنان عن طريق العض. وإذا كانت العملية الأولى تزود الطفل بلذة جنـسية، فإن العملية الثانية(العض) تزوده باللذة العدوانية. وفي حال تناول الطفل للأشياء المؤلمة(الصلبة أو الحامضة أو المرة) فإنه سرعان ما يعمل على إبعادها عـن طريق بصقها. بينما نراه يسلك سلوكاً معاكساً إن هو تعرض إلى محاولة انتزاع شيء لذيذ من فمه، حيث نجده يقاوم ذلك بواسطة غلق فمه. ويذهب فرويد إلى هذه الأفعال(المص، العض، البصق، الإغلاق)، تشكل الخبرات السلوكية الأولى للطفل، وأن تكرارها أو تكرار بعضها في هذه المرحلة يمهد الـسبيل لتكـون بعض سمات الشخصية التي توجه علاقة الفرد بالعالم الخارجي. ويعني ذلك أن كل سمة تقوم على فعل من هذه الأفعال.

فالاتجاه نحو المعرفة والاكتساب وحب الاطلاع تتكون على أساس خبـرة المص وتناول الأشياء عن طريق الفم. والعدوان والتخريب والمشاكسة هي نتاج خبرة العض. والاستخفاف والاحتقار والاستعلاء هي تعميمات لخبرة البـصق. والسلبية والانسحاب والمعارضة تستمد أصولها من خبرة الإغلاق. وبكلمـات أخرى فإن ظهور هذه السمات أوغيابها يتوقف على مدى مـا يتيحـه المحـيط

للطفل من مثيرات تحرضه على ممارسة هذه الأفعال أو تكفه عن القيام بها.

2 ـ المرحلة الشرجية ANAL PHASE يقرن فرويد ظهور هــذه المرحلة بنمو عضلات المصرات في نهاية القناة الهضمية، أي فــي الــشرج، حيث يصبح الطفل قادراً على ضبط إخراج الفضلات والتحكم بعمليــة التبــرز التي تقضي على توتره أو تخفف منه وتجلب له الإحساس باللذة. ويعتقد فرويد أن خبرة الطفل في مجال تفريغ الشحنات الجنسية في هذه المنطقة الشبقية هــي مصدر تكون الحالات الانفعالية والمزاجية. وقد حدد بداية هذه المرحلة في العام الثاني من حياة الطفل، حيث تبادر الأم إلى إخضاع عمليتي التبــول والتبــرز للمتابعة والمراقبة الدائمتين بهدف إكسابه القدرة على ضبطهما والتحكم بهمــا. ولهذا فإن على علاقة الأم بطفلها خلال هذه المرحلة والأساليب التي تتبعها في تنظيم هاتين العمليتين وتعلمه كيفية ضبطهما يتوقف نشوء الكثير من جوانــب شخصيته. فأسلوب القسوة قد يدفع بالطفل إلى الإصرار والعناد كتعبيــر عــن رفضه لتدخل أمه. وأسلوب اللين واللطف يحمله على إبداء قــدر كبيــر مــن المرونة والطاعة. ويرجح فرويد أن يصبح الطفل في الحالة الأولــى مشاكــساً ومتمرداً، وفي الحالة الثانية كريماً ومحباً.

وعلى صعيد آخر يرى فرويد أن الاحتفاظ بالبراز وحجزه الإرادي يجلب للطفل شعوراً باللذة، مثلما تجلبه عملية التبرز نتيجة إثارة الغــشاء المخــاطي الشرجي. وبالمقابل فإن إخراجه يجعل الطفل قلقاً وحزيناً ويترك لديه شــعوراً بالفراغ. ولقد تحدث عن سمات الشخصية التي تتكون في ضوء الخبرات التي يمر بها الإنسان خلال المرحلة الشرجية، فوجــد أن البخــل والحــرص علــى الأشياء والممتلكات والتمسك بها هي امتداد لخبرات الحجز الإرادي للبــراز. والنظافة والانضباط والترتيب هي تعميمات لتجاوب الطفل مع توجيهات الأهل وإرشاداتهم.

3 ـ المرحلة القضيبية PHALLIC PHASE وتبدأ هذه المرحلة عادة في السنة الثالثة من عمر الإنسان. وفيها يتحول التركيز الليبيــدوي مــن الشرج إلى عضو التناسل. فيبدأ الطفل بتوجيه اهتمامه نحو هذه المنطقة الشبقية والشعور بلذة "حسية" لدى لمسه لعضوه التناسلي وتدليكه لــه. وتتــسم هــذه المرحلة بتزايد الرغبة الجنسية عند الطفل نحو الوالدين. فإذا كان الــصبي فــي السابق يحب أمه ويتقمص أباه، فإن حبه لأمه الآن يتخذ طابعاً جنسياً، ويتحــول موقفه إزاء أبيه إلى شعور بالغيرة والكراهية، ويدعو فرويد هذه الحالة بــ"عقدة

أوديب" وقد اقتبس هذه التسمية عن الأسطورة اليونانية التي تحكي قصة الأمير أوديب الذي قتل أباه(لايوس ملك طيبة) دون أن يعرفه، ثم تزوج أمه(جوكاست) فأنجبت له أربعة أولاد. وعندما عرف الحقيقة فقأ عينيه ورحل عن المدينة بصحبة إحدى بناته. وتسبب عقدة أوديب في نشوء مخاطر طفلية تتمثل في خوف الطفل من رد فعل أبيه على موقفه من أمه. وقد يصل هذا الخوف إلى حد القلق من أن يلحق به أبوه أذىً جسدياً، فيقطع قضيبه لكونه مصدر الخطر. وهذا ما عرفه فرويد بـ"قلق الخصاء".

ومما يثير لدى الصبي مثل هذه المخاوف هو اكتشافه لنقص التكوين الجنسي للبنت وافتقارها إلى العضو التناسلي الذي يمتلكه وبالنتيجة يكبت الطفل رغبته بالانفراد بأمه جنسياً وكراهيته لأبيه، وبذا تختفي عقدة أوديب عنده. وهنا يقول فرويد بتقمص الطفل لأمه إذا كانت الغلبة لعناصر الأنوثة في تكوينه العضوي، وتقمصه لأبيه إذا كانت الغلبة لعناصر الذكورة عنده. وفي الحالة الأولى يشبع الطفل رغبته الجنسية نحو أمه بصورة جزئية، بينما تفسح الحالة الثانية المجال أمامه ليشارك أباه في شحناته الانفعالية تجاه الأم.

ومما تجدر الإشارة إليه، هنا، هو وجود سمات مشتركة، علاوة على السمات المختلفة، لاندفاعات الطاقة الجنسية عند كل من الذكر والأنثى في المرحلة القضيبية. فالبنت ــ كالصبي ــ تتوجه بحبها نحو أمها، ولكنها تختلف عنه في أنها لا تتخذ من الأب موضوعاً للتقمص. وحينما تكتشف النقص في تكوينها العضوي بالمقارنة مع الصبي فإنها تشعر بالخصاء، ويتغير شعورها تجاه أمها، فتحل الغيرة والكراهية محل الحب، بينما يظهر لديها رغبة جنسية تجاه أبيها لأنه يمتلك العضو الذي حرمت منه. وهذا ما أطلق عليه فرويد "حسد القضيب"، وهو يقابل "قلق الخصاء" عن الذكر، ويعتبر "حسد القضيب" و"قلق الخصاء" وجهين لعقدة الخصاء.

وإذا كان "حسد القضيب" يؤدي إلى ظهور عقدة أوديب عند البنت، فإن "قلق الخصاء" ينذر باختفاء هذه العقدة عند الذكر. ولكن ذلك لا يعني أن عقدة أوديب تظل العلامة المميزة للطاقة الجنسية عند البنت، بل إنها تضعف تدريجياً مع نمو العضوية واستحالة تحقيق إشباع جنسي عن طريق الأب. وتلك مؤشرات دخول الغريزة الجنسية في فترة الكمون LATENCY PERIOD التي تستمر ــ كما هو الحال عند الولد ــ حتى سن البلوغ. وتعرف هذه المرحلة حلول التقمصات محل الشحنات الموجهة إلى الخارج. ويتحدد موضوع

التقمصات على أساس العناصر الجنسية المزدوجة التي تتكون منهـا الطاقـة الجنسية عند البنت. فإذا كانت العناصر الأنثوية عندها هي الأقـوى تقمـصت أمها. وإذا كانت العناصر الذكرية هي الأقوى تقمصت أباها..

وبهذه الفرضيات التي لم تجد في العلم حتى الآن ما يثبت صحتها، والتـي كانت وما زالت أقرب إلى إسقاط تخيلات ذاتية على الواقع، وإقحامهـا ضـمن الحقائق الموضوعية، حاول مؤسس التحليل النفسي تفـسير الـسلوك الـسوي والمرضي على حد سواء. وبذل جهوداً ضخمة في البحـث عـن مرتـسمات لأفكاره ومفاهيمه في الحالات المرضية التي أشرف على علاجها، ومـن ثـم ترتيب كل ذلك ووضعه في قوالب محددة وتقديمها على شكل نظريـة تـدعي بأنها كشفت عن أسرار اللغز الإنساني، وحسمت الحوار الطويل الذي يمتد إلى تاريخ قديم حول مسألة الدوافع المحركة لنشاط الفرد برمته. فقد وجد أن عقـدة أوديب هي مصدر الأعراض المرضية، مثلما هـي مرجـع لتأويـل روائـع الإسهامات الإبداعية للفنانين والكتاب وغيرهم. وهذا ما عبر عنه بوضوح فـي إحدى رسائله حين قال: "... لم يراود خاطري سوى فكرة واحـدة لهـا قيمـة عامة. لقد وجدت في، كما لدى أي فرد آخر، مشاعر حب نحو أمي ومـشاعر غيرة نحو أبي. وهي مشاعر نجدها، على ما أعتقد، لدى كل الأطفال الـصغار حتى عندما لا يكون ظهورها مبكراً للغاية، كما هو الحال لدى الأطفال الـذين سيصبحون لاحقاً من الهستيريين. وعليه فإننا، رغم كل الاعتراضات المنطقيـة التي تجعلنا نستبعد فرضية القدر المحتوم، نفهم الأثر الأخاذ لمسرحية أوديـب الملك. فالأسطورة اليونانية قد استحوذت على نزعة قهرية يمكن لأي كـان أن يتعرف عليها، إذ وجد الجميع أثراً لها فيهم. فكل مشاهد كان في يوم من الأيـام أوديباً بالقوة وبالخيال، ويمتلكه الهول أمام تحقيق حلمه الذي يمثل كحقيقة علـى الخشبة. ويقيس هولـه درجة الكبت الذي يفصل حالته الطفليـة عـن حالتـه الحاضرة. ويتبادر إلى ذهني أننا قد نجد الشيء ذاته في جذور مأساة هاملـت. فكيف يمكننا أن نفهم تردد هاملت في الثأر لأبيه بقتل عمه في حـين لا يتـردد لحظة واحدة في قتل لاييرت؟.. كيف يمكننا أن نشرح ذلك بأفضل من العذاب الذي تحدثه فيه الذكرى الغامضة بأنه فكر في الجرم نفسه(الذي ارتكبه عمـه) تجاه أبيه بسبب حبه لأمه؟"..(رزق الله، بلا تاريخ، 70، 71).

كان فرويد حريصاً على نشر كل ما يستجد لديه من كشوف واسـتنتاجات، وإطلاع الوسط العلمي على آرائه وتصوراته أولاً بأول، وقد استهل المرحلة

الجديدة من حياته العلمية بنشر مؤلفاته "تفسير الأحلام" الذي كتبه خلال عامين. وفرغ من وضعه في أيلول(سبتمبر) عام 1899. وصدر في تشرين الثاني(نوفمبر) من نفس العام. وفضل الناشر أن يكون عام 1900 هو عام إصداره.

يتحدث فرويد في هذا العمل المشهور عن دينامية النفس البشرية ومفهوم اللاوعي ووظائفه وقوانينه ودوره الكبير في حياة الفرد. كما يعرض لمفهوم الحلم ورمزيته وتقنيات ترجمة صور الأحلام وردها إلى أفكارها الأصلية. وعلى عكس ما كان يتوقعه فرويد أو يرغب فيه من إثارة الآخرين بأفكاره الجديدة واهتمامهم بها، فقد قوبل كتابه هذا بكثير من البرود واللامبالاة، بل بالنقد والسخرية في بعض التعليقات عليه. بيد أن ذلك لم يثن من عزيمة صاحبه وطموحه في أن يصبح "رجلاً ذا شأن عظيم" فواصل عمله بصبر وعناد لتقديم مزيد من التوضيحات والأدلة على صحة أفكاره وتصوراته، وبعد بضع سنوات نشر كتاباً بعنوان: "علم النفس المرضي في الحياة اليومية"(1904) تعرض من خلاله إلى الدوافع اللاواعية التي تكمن وراء زلات اللسان والقلم وأخطاء الإدراك والذاكرة وفقدانهما كلياً أو جزئياً وأحلام اليقظة وما إليها من الظواهر النفسية. وفي العام نفسه أصدر كتاباً آخر بعنوان "حالة من حالات الهستيريا". وذكر فيه الأسباب النفسية للأمراض العقلية. وفي عام 1905 نشر كتابه "ثلاث مقالات في النظرية الجنسية"، الذي أصبح أحد أهم المراجع في التحليل النفسي. وتتبع فيه مراحل نمو الغريزة الجنسية ومظاهرها في كل مرحلة منها على نحو ما ذكرنا سابقاً. ولعل من المناسب أن نشير هنا إلى أن فرويد لم يعن بمفهوم المرحلة التحسن التدريجي للأفعال والوظائف النفسية عند الطفل، بقدر ماكان يصف به انتقال الطاقة الليبيدوية من منطقة شبقية إلى منطقة شبقية أخرى، وتحولات أشكال العلاقات أثناء هذه المراحل وصولاً إلى المرحلة الجنسية التناسلية. وقد لاحظ فرويد ــ زيادة على هذا ــ أن مسار الغريزة الجنسية ليس محدداً تحديداً صارماً. فتأثير بعض مكونات المرحلة الأدنى يبقى ملحوظاً في المراحل الأعلى. "وهكذا فإن عناصر فمية أو شرجية تلعب دوراً مهماً فيما يتعدى المرحلة الفمية والشرجية. إن الدوافع ماقبل التناسلية تستمر في حياة الراشد"(سميرنوف، 1982، 98).

ويلاحظ فرويد أن سمة الغريزة الجنسية في فترة ماقبل الجنسية التناسلية هي النرجسية NARCISSISME. ويقصد بالنرجسية تلك الإحساسات

الإيجابية(اللذة) التي تنشأ بفعل التنبيهات الذاتية مثل مص الأصابع والتبـرز أو حبس الفضلات والاستمناء.

وفي نفس العام، أي عام 1905، درس فرويد في كتابه "النكتة وعلاقتها باللاوعي" أهمية النكتة بالنسبة للإنسان باعتبارها نافذة أو قناة لتفريغ الشحنات الانفعالية حينما لا تتيسر إمكانية تفريغها بصورة عادية. ويذكر المؤرخون أن فرويد كتب مؤلّفيه "ثلاث مقالات..." و"النكتة...". في فترة واحدة وخلال بضعة أشهر. وقبل نهاية عام 1905 حسم أمره بعد تردد دام أربعة أعوام، وقرر نشر حالة دورا بعنوان "نبذة من تحليل حالة هستيريا"(دورا).

وبفضل المثابرة والإصرار تمكن فرويد شيئاً فشيئاً من استقطاب عدد من الأطباء الذين كانت أغلبيتهم العظمى من اليهود، أمثال: و.شتيكل(1868-1940م) صاحب طريقة في العلاج تعرف بـ"التحليل الفعال" ومؤلف عدد من الكتب في النظرية الجنسية، وأوتورانك(1884-1939م) الذي طبق التحليل النفسي في الفن والأدب، وصاحب كتاب "صدمة الميلاد"، الذي عرض فيه فكرته حول انفصال الطفل عن أمه ودوره في العصاب، وأن الرغبة الجنسية للذكر تخفي رغبته في العودة إلى رحمها، وكارل أبراهام(1877-1925م) الذي حاول تفسير طبع الإنسان بتثبيت تغيراته عند مرحلة من مراحل النمو الجنسي، وساندور فرنتزي(1873-1933م)، صاحب تقنية حرمان المريض من الطعام والنوم وإشباع حاجاته المتبقية في حالة ما إذا أبدى مقاومة التداعيات الحرة، وذلك بغية زيادة الطاقة الليبيدوية ويمكن أن نضيف أيضاً إ.جونز (1879-1958م) رائد حركة التحليل النفسي في إنكلترا ومترجم حياة فرويد، وم.ايتينهاين (1881-1943م) وهـ.ساكس(1881-1947م)، ول.بينسفانغر (1881-1966م) الذي انشق، فيما بعد، عن التحليل النفسي ووضع نظرية "التحليل الوجودي" الذي ترى أن مهمة الطبيب النفسي تبدأ من التصور الذي يحمله العميل عن العالم. ويبقى أن نشير إلى أن أ.أدلر، أحد الوجوه البارزة في حركة التحليل النفسي، كان في طليعة الذين تجمعوا حول مؤسسها.

لقد ألّف هؤلاء الأطباء مجموعة انضوت تحت لواء التحليل النفسي. وكانت تجتمع بقيادة فرويد وفي منزله مساء كل أربعاء. ولهذا سميت بـ"جماعة الأربعاء النفسية".

وفي تلك الأثناء لفتت آراء فرويد انتباه بلولر، طبيب الأمراض العقلية في مدينة زيوريخ ومساعده يونغ. وأبدى الرجلان استعداداً لتطبيق التحليل النفسي

في نشاطهما العلاجي. وقد سرّ فرويد كثيراً حينما عرف بذلك، واعتبر أن هذا الموقف يمهد الطريق أمام انتشار أفكاره في أوساط المسيحيين، بل ويضع حداً لكراهيتهم ومعاداتهم لليهود في فيينا. ولهذا سعى للقاء بلولر ويونغ. وفي آخر يوم أحد من شهر شباط(فبراير) عام 1907 استقبل فرويد يونغ في منزله، وتبادل معه الآراء في جلسة طويلة تركت لديه انطباعاً إيجابياً عن ضيفه وقدراته العلمية. وأبدى رغبة شديدة في توطيد علاقته به وتوظيفها لصالح حركته في المستقبل.

وفي 1907/9/22 اتخذ فرويد قراراً بحل "جماعة الأربعاء النفسية".وقد ورد هذا القرار في رسالة بعث بها إلى أعضاء الجماعة عندما كان في روما. ولكنه طلب في الوقت نفسه ممن يريد منهم تقديم طلب انتساب جديد. وفي شهر نيسان(أبريل) من عام 1908 عقد المؤتمر الأول للتحليل النفسي في فندق بريستول في مدينة سالسبورغ. ومن بين القرارات التي اتخذها المؤتمرون إصدار مجلة باسم "مجلة التحليل النفسي وعلم النفس المرضي"، وأن يكون فرويد وبلولر مديرين لها، ويونغ رئيساً لتحريرها. ولكن الخلاف الذي نشب بين يونغ وأبراهام كاد أن يحدث شرخاً في التجمع الجديد لولا تدخل فرويد ووقوفه المصلحي إلى جانب يونغ، ومحاولاته الدؤوبة لثني أبراهام عن موقفه وإقناعه بأهمية وجود يونغ معهم. والحقيقة أن ذرائعه في هذا الشأن كانت بعيدة تماماً عن العلم وروحه. وهذا ما يبدو واضحاً من خلال رسائله إلى أبراهام. فقد جاء في إحداها مايلي: "تذكر أن يونغ، وهو مسيحي وابن قسّ، قد تغلب على مقاومات كبيرة قبل أن يجد طريقه إلي"... وأن علينا نحن اليهود، إذا أردنا التعاون مع الآخرين، أن نبدي بعض المازوكية، وأن نستعد لتحمل بعض الظلم". ويعلل ذلك بأنّه "لا غنى عن أصدقائنا الآريين. دونهم يقع التحليل النفسي ضحية المعاداة للسامية"(رزق الله، بلا تاريخ، 78).

ولقد وجد فرويد في الدعوة التي وجهها إليه ستانلي هول رئيس جامعة كلارك ـــ وورشستر في أيلول(سبتمبر) عام 1908، فرصة سانحة لتوسيع دائرة نشاطه ونشر أفكاره. وهناك بسط نظريته في خمس محاضرات جمعها فيما بعد ونشرها تحت عنوان "محاضرات في المدخل إلى التحليل النفسي".

ومما ينبغي إبرازه في هذا السياق هو ذلك الأثر الإيجابي الذي تركته زيارته للولايات المتحدة الأمريكية على صعيد حركة التحليل النفسي، الأمر الذي حدا به إلى التفكير في تأسيس رابطة دولية للمحللين النفسيين. وقد استغل

فرصة انعقاد المؤتمر الثاني للتحليل النفسي في مدينة نورمبرغ عام 1910 فاختار فرنتزي وطلب منه عرض هذا الاقتراح على المؤتمرين. فلاقت الفكرة استحسان الجميع وتمت الموافقة على إنشاء الرابطة. وباقتراح من فرويد صوت الحاضرون لصالح يونغ لكي يكون رئيساً لها، واختاروا مدينة زيوريخ لتكون مقرها الدائم. بيد أنه سرعان ما بدأ الخلاف الفكري يطبع علاقة فرويد بعدد من أعضاء الرابطة. ولم يمضِ عام على تأسيس الرابطة حتى أعلن أدلر انفصاله عن فرويد، وتبعه شتيكل عام 1912، ثم يونغ عام 1913.

وعلى الرغم مما أثارته تلك الانقسامات من مخاوف على واقع حركة التحليل النفسي ومستقبلها لدى أعضاء الرابطة، فقد بقي فرويد متمسكاً بآرائه ومتحمساً لتطويرها وتعميقها ومسخراً كل جهوده وقدراته لجمع الأدلة والشواهد على صوابية نهجه وضرورة الاستمرار فيه. وتجسد ذلك في ميله نحو الفلسفة، وعلم الاجتماع، والدين، والأنتروبولوجيا، واهتمامه بما قيل أو كتب في هذه الميادين عن مكانة الغريزة الجنسية في الوعي الاجتماعي والممارسة البشرية وصولاً إلى مقاربات يجد فيها ومن خلالها البعد المادي والجذور التاريخية لأطروحاته. ولقد ابتغى من وراء بحثه في التاريخ البشري العثور على ما يثبت وجود الحقيقة الأوديبية فينا. كما أراد أن يتلمس في الروابط الاجتماعية القديمة ما يفسر الأعراض المرضية لدى الإنسان المعاصر. وقد أشار إلى ذلك بقوله: "وإني لأعلق أهمية كبرى على مشاركاتي في سيكولوجيا الدين،تلك التي استهلت عام 1907 بعقد تشابه ملحوظ بين عصاب الأفعال القهرية وبين الطقوس والشعائر الدينية. وقبل أن أفهم الصلات العميقة، وصفت عصاب القهر بأنه دين خاص مشوّه، والدين بأنه عصاب قهري عام. ثم أدت بي ملاحظات يونغ الصريحة عام 1912 في المشابهات القوية بين منتجات العصابيين النفسية وبين منتجات الشعوب البدائية إلى توجيه انتباهي إلى ذلك الموضوع"(فرويد، 1967، 76).

وللتدقيق في المقارنات والمشابهات التي شجعت ملاحظات يونغ عليها قرر فرويد اللجوء إلى ماقاله علماء الأجناس والسلالات والاحتكام إلى دراساتهم. فكانت مؤلفات مثل "الطوطمية والزواج الخارجي"، و"الغصن الذهبي"، لفريزر و"ديانة الساميين" لروبرتسون سميث أبرز ما اعتمد عليه من مصادر في هذا الميدان. حيث أخذ عن الأول ما أورده حول "تحريم قتل الطوطم، وتحريم الاتصال الجنسي بأية امرأة من عشيرة الطوطم"، وعن الثاني

الطقوس الطوطمية المتمثلة في قتل الطوطم المقدّس مرة كـل عـام بمـشاركة جميع أفراد العشيرة وأكله من قبلهم وفق مراسم محددة، وما يعقب ذلـك مـن احتفالات وحزن ونواح. ولقد رأى فرويد في الخلفية التاريخية لهذه العلاقـات والطقوس بداية تكون الرغبة البشرية في قتل الأب والزواج بالأم، وتشكل عقدة أوديب.

وعلى الرغم من ضعف الوثائق والمعطيات التي اعتمد عليهـا كـل مـن فريزر وسميث وافتقارها إلى الـسند الموضـوعي الـصحيح، كمـا وصـفها الباحثون، فقد قام فرويد بتعميمها، ووضع فرضية القبيلة البدائيـة التـي كـان يتزعمها أب طاغية استحوذ على جميع نسائها، ولم يـسمح لأحـد مـن أولاده بمشاركته، بل وعمل فيهم قتلاً وطرداً وتشريداً، تحسباً لأي مـساس بـسلطته وسلطانه.وكرد فعل على بطشه وطغيانـه اجتمـع الأبنـاء ذات يـوم فقتلـوه وافترسوه. وسرعان ما نشب الخلاف بينهم. إلا أنهـم تحـت وطـأة الـشعور بالإخفاق والندم تمكنوامن رأب صدعهم وجمع كلمتهم، وتشكيل قبيلة تحكمهـا قوانين الطوطمية. وتعاهدوا على العمل معاً من أجل تجنب كل ما مـن شـأنه تكرار فعلتهم، فاتفقوا على التخلي عن الاتصال الجنسي بالنسوة اللائي كن سبباً في قتلهم لأبيهم، وأن يتخذوا من النساء خارج قبيلتهم موضوعاً لإشباع رغبتهم الجنسية. وصاروا يحيون ذكرى مقتل الأب على شكل وليمة تقام مرة كل عام تكفيراً عن خطيئتهم.

ويعتقد فرويد أن هذه القصة تكشف عن سر ظهور الدين والأخلاق ومـا يشتملان عليه من طقوس وشعائر وقيود. وقد عبر عن اعتقاده بقولـه: "والآن سواء تصورنا أن احتمالاً هذا شأنه كان واقعة تاريخية أو لم يكن، فهو قد أدخل نشأة الدين ضمن مجال عقدة أوديب، وأقامه على أسـاس الازدواج العـاطفي الذي يسيطر على هذه العقدة. وبعد أن لم يعد الحيوان الطوطم يقوم مقام الأب، أصبح هذا الأب ــ موضع الخوف والبغض، والتقديس والغيرة في آن واحد ــ أصبح نموذجاً أولياً للإله ذاته. وقام في نفس الابن صراع بين التمرد على أبيه وبين محبته له خلال محاولات متتالية للتوفيق بينهما، بغية التكفير عن فعلـة اغتيال الأب من ناحية، وتدعيم المنافع التي أثمرت عنها من ناحية أخرى. هذه النظرة للديانة تلقي ضوءاً قوياً على الأساس السيكولوجي للديانة المسيحية، التي لا تزال "وليمة الطوطم" توجد فيها مع تحريف ضئيلٍ على شكل التناول(فرويد، 1967، 79). ولكي يرد فرويد عن نفسه تهمة التعصب الديني، ويغلق جميـع

الأبواب أمام دعاوي التهجم على الديانات الأخرى، فقد سارع إلى القول بأن الإشارة الأخيرة إلى الطوطمية واعتبارها أساساً للمسيحية مقتبسة عن الآخرين:"... إن تلك الملاحظة الأخيرة لم تكن ملاحظتي أنا، بل توجد في مؤلفات روبرتسون سميث وفريزر."(فرويد، 1967، 79). ويمثل هذا الاستنتاج الفكرة الأساسية التي قدمها في كتابه "الطوطم والتابو"(المقدس والمحرم) الذي تردد طويلاً في نشره بسبب ارتيابه في صحة محتواه، ولاسيما تلك الأحداث والوقائع التي تصور بداية العلاقات الاجتماعية والقائمة على المعايير الأخلاقية والأبعاد النفسية. وقد دفعته ريبته إلى الاستئناس بآراء تلاميذه والمقربين إليه في هذا العمل. ثم حزم أمره وقرر نشره عام 1913. وعندما سئل عن سر تردده، أمام هذه الخطوة، وهو صاحب "تفسير الأحلام" وبلوغ قلقه إلى هذا المستوى أجاب: "في تفسير الأحلام كنت أتكلم عن رغبة قتل الأب، أما الآن فإني أصف الحدث الفعلي: وشتان مابين الرغبة والفعل"ـــ(رزق الله، بلا تاريخ، 80).

يتألف "الطوطم والتابو" من أربع مقالات نشرت في مجلة(إيماجو ـــ IMAGO) وهي على التوالي:(تهيب سفاح القربى، التابو وازدواجية الانفعالات العاطفية، الأحيائية والسحر وطغيان الأفكار، العودة الطفولية إلى الطوطمية). وقد سعى فرويد من خلالها: "..... لتطبيق وجهات نظر ونتائج التحليل النفسي على مسائل غير محسوسة في سيكولوجية الشعوب"(فرويد، 1983، 19). وذلك بتحليل كل من الطوطمية والتابوية والقيام بإسقاطات تاريخية على واقع النمو النفسي للإنسان الحالي. وخلص إلى أن الطوطمية"... مؤسسة اجتماعية ـــ دينية غريبة عن شعورنا الحالي، جرى منذ زمن بعيد التخلي عنها واستبدالها بأشكال أكثر حداثة ، ولم تخلف وراءها سوى آثار طفيفة في أديان وأعراف وعادات الشعوب الحضارية المعاصرة، وتحتم عليها أن تلاقي تقلبات كبيرة حتى لدى تلك الشعوب التي لا تزال تتمسك بها حتى اليوم"(فرويد 1983، 20).

أما التابوية فإنها لا تزال تعيش فينا. إنها برأيه، القوة المطلقة التي لا نملك إلا التسليم بها والخضوع لسلطانها. فلئن استطاع التقدم الحضاري للمجتمعات البشرية أن يحد من نفوذ الطوطمية فإن الأمر لم يكن كذلك بالنسبة للتابو وسلطته.

وباختصار فإن غرض فرويد من عمله هذا هو إثبات أن عقدة أوديب هي

مصدر التراكم الحضاري الذي حققته الإنسانية، وسر تطور النـوع البـشري، مثلما هي شرط نمو الفرد وتبلور سمات شخصيته.

إن نظرية فرويد في نمو الغريزة الجنسية لدى الإنسان وما تضمنته مـن مفاهيم كعقدة أوديب ومراحل تمركز الشحنات الليبيدوية وانتقالها من عضو إلى آخر، لا تقوم على أسس علمية. لذا فإنها ــ كما جاء على لسان فالون ــ أقرب إلى الأسطورة منها إلى العلم كونها لا تخضع لقوانينه، ولا يمكن إثبات صدقها أو التحقق من صحتها عن طريق التجربة. ولكـن فرويـد لـم يأبـه كثيـراً بالاعتراضات والانتقادات. ومضى في سبيله ليطور نظريته ويعدل أفكاره فـي ضوء ممارساته العيادية. فقد اهتدى منذ عام 1920 إلى وضع نظـام نفـسي جديد يتألف من "الهوID" و"الأناEGO" و"الأنا الأعلى SUPER EGO" بدلاً من النظام السابق الذي تقوم النفس فيه على اللاوعي وما قبل الوعي والـوعي. ولعلنا نجد في كتبه "ما فوق مبدأ اللذة"،(1920) و"سيكولوجية الحـشد وتحليـل الأنا"(1921) و"الأنا والهو"(1923) و"الكبت والعرض والقلق"(1926) عرضـاً لبنية الجهاز النفسي وموقع اللاوعي فيه ووظيفة كل من الهـو والأنـا والأنـا الأعلى وعلاقتهم بعضهم ببعض. فالهو يعتبر النظام الأصلي من الجهاز النفسي الذي لا يعرف التغير أو التبدل. ويتكون من كـل مـاهو مـوروث وموجـود سيكولوجياً عند الولادة بما في ذلك الغرائز. وهو خزان الطاقة النفـسية الـذي يزود الأنا والأنا الأعلى بها. كما أنه يستمد طاقته من العمليات الجسمية التـي يتصل بها اتصالاً وثيقاً. وقد عرفه فرويد بأنه"الواقع النفسي الحقيقـي". والهـو يرفض أية زيادة في الطاقة. وإن حدث ذلك فإن الشخص يعاني من توتر، ممـا يدفعه إلى القيام بما من شأنه تفريغ الشحنات الطاقية الزائدة. وهذا مـا جعـل فرويد ينظر إليه كمحرك لنشاط الفرد. والهو متمرد على قوانين العقل والقـيم الأخلاقية. إنه ــ قوة عمياء لا تخضع إلا لـ"مبدأ اللذة".

وهكذا يعمل الهو على التخلص من الضيق والألم اللذين يحـدثهما التـوتر وينشد اللذة. وسبيله في ذلك الأفعال الانعكاسية الفطريـة كـالعطس والمـص والغمز وسواها. ويستخدم لهذا الهدف أيضاً العمليات الأولية التي تتجلـى فـي الاستجابات السيكولوجية البسيطة. إذ بفضلها تتشكل صور موضوعات إشـباع الحاجات الفطرية التي تساعد على تفريغ الشحنات الزائدة من الطاقة وتخفـف من توتر الكائن البشري. وفي هذه الحالة يصبح تصور الأشياء والاحتفاظ بهـا في الذاكرة مكافئين لإدراكها. وتؤدي هذه العملية إلى خفض التوتر والـشعور

باللذة تماماً مثلما يحدث خلال تتابع الصور في الحلم.

غير أن العمليات الأولية بحد ذاتها لا تحقق الهدف المنشود. ذلك لأنها ليست قادرة على تخليص الشخص من الطاقة الزائدة تماماً وبصورة دائمة. فالصور المختزنة في الذاكرة عن الطعام أو الماء لا تشبع الجائع ولا تروي العطشان. وقد حملت هذه الحقيقة فرويد على الاعتقاد بأن سبب تكون العمليات النفسية الراقية يتمثل في العمليات النفسية الثانوية التي تؤلف مضمون الجزء الثاني من النظام النفسي وهو "الأنا".

ولما كان بقاء الإنسان واستمرار الإنسانية هدفاً نهائياً للوجود الإنساني؛ فإن على الفرد منذ طفولته المبكرة أن يلبي حاجاته بالفعل وليس بالتصور أو الوهم. ويستدعي منه ذلك أن يتعلم التمييز بين صور الأشياء وإدراكها الفعلي. وما شروع الطفل بوضع مخططات ذهنية ومحاولة تطبيقها بهدف اختبار الواقع إلا الخطوة الأولى في تكون الأنا. ومن زاوية النظر هذه يرى فرويد أن "الأنا" هو الجهاز الإداري المنفذ للشخصية. وهو يتحكم بـ"الهو" وينظمه من جهة، ويدير شؤون "الأنا الأعلى" ويضبطها من جهة ثانية، باعتباره جزءاً من "الهو" لصيقاً به ومنفتحاً على العالم الخارجي. وحين يحسن "الأنا" القيام بوظائفه ويتمكن من التوفيق بين حاجات "الهو" ومتطلبات "الأنا الأعلى"، فإنه يضمن للشخصية انسجامها وتوازنها. ولكنه حين يميل إلى أحد الطرفين ويقع تحت تأثيره، فإنه يسبب في اختلال توازن الشخصية واضطرابها.

ويصور فرويد علاقة "الأنا الأعلى" على أنها علاقة تسلط وتدمير. "فالأنا الأعلى" لا يسعى إلى إخضاع "الأنا" لسلطته فقط، بل وإلى نفيه والقضاء عليه. ويتجلى هذا المسعى في الإحساس بالذنب الذي يعاني منه مرضى العصاب، والذي ينشأ تحت ضغط "الأنا الأعلى". ومن هنا يفسر فرويد ظاهرة القلق. فيتحدث عن مصدرين اثنين للقلق الذي يصيب "الأنا": مصدر داخلي، وآخر خارجي، ويميز ثلاثة أنواع من القلق: القلق الواقعي، أو الموضوعي، ومصدره العالم الخارجي، والقلق الأخلاقي، ومصدره "الأنا الأعلى"، والقلق العصابي ومصدره "الهو".

ويحدد فرويد مهمة التحليل النفسي في تخليص "الأنا" من مختلف أشكال الضغوط، والعمل على زيادة قوته إلى المستوى الذي يجعله قادراً على أداء وظيفته بصورة متوازنة.

ولكي يتحرر "الأنا" من التوتر الناجم عن ضغوط "الهو و"الأنا الأعلى"

ومتطلباتهما التي غالباً ما تكون متناقضة، يلجأ الفرد إلى اتباع أساليب محددة يطلق عليها فرويد "آليات الدفاع"، وهي: الكبت، والإسقاط، والتثبيت، والنكوص، والتصعيد(التسامي). ويقصد فرويد بالكبت تنحية المشاعر والأفكار من ساحة الوعي إلى ساحة اللاوعي تنحية نشطة. ولدى انتقالها إلى اللاوعي.

فإنها تستمر في تأثيرها، فتحفز الفرد على الإتيان بسلوكيات معينة، ومع أن الشخص لا يعيها، إلا أنه يحس بثقلها وضغطها، ويعتوره بسببها الإحساس بالقلق.

وبالإسقاط يشير فرويد إلى تحويل القلق العصابي أو القلق الأخلاقي إلى قلق موضوعي بغية التخفيف منه وتسهيل مواجهته.

والتثبيت يعني، عنده، توقف النمو النفسي عند مستوى معين من مستوياته المبكرة أو عند مرحلة من مراحله الأولى.

ويحدد النكوص بأنه الانحدار أو الرجوع إلى الدرجات الدنيا من السلوك والتفكير.

أما التصعيد فهو انتقال الطاقة الجنسية المحرمة إلى نشاط مقبول من جانب الفرد والمجتمع. ويعتبر فرويد الإبداع أرقى أشكال التصعيد وأكثرها سمواً، يقول فرويد:"ونستطيع أن نرى بسهولة أن الأنا هو ذلك القسم من الهو الذي تعدل بنتيجة تأثير العالم الخارجي فيه تأثيراً مباشراً بواسطة جهاز الإدراك الحسي ــ الشعور. وفضلاً عن ذلك فإن الأنا يقوم بنقل تأثير العالم الخارجي إلى الهو، وما فيه من نزعات، ويحاول أن يضع مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة، الذي يسيطر على الهو. ويلعب الإدراك الحسي في الأنا نفس الدور الذي تلعبه الغريزة في الهو. ويمثل الأنا ما نسميه الحكمة وسلامة العقل، على خلاف الهو الذي يحوي الانفعالات(فرويد 1985 ، 42 ،43).

ويتجلى "مبدأ الواقع" في أن يحتمل المرء التوتر وينتظر تفريغ الطاقة حتى يتم إحضار الموضوع الذي يلبي الحاجة، ويتضح من خلال ذلك أن هذا المبدأ لا يلغي اللذة التي ينشدها الهو، بل إنه يسعى إليها بشكل واقعي ومناسب.

أما "الأنا الأعلى" فإنه يقوم على القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية. ولذا فهو يمثل الجانب المثالي في نظام الشخصية، الذي يتولى مراقبة كيفية تفريغ الطاقة النفسية بتعليق "مبدأ الواقع" و"مبدأ اللذة". ويتشكل "الأنا الأعلى" كاستجابة للممكنات والممنوعات التي تتضمنها توجيهات الوالدين وقرارات

وأحكام المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وبتقمص الطفل للقيم الأخلاقية الـسائدة في المجتمع يتوجه بأفعاله نحو مراعاة ما ينبغي أن يكون ويعرض عما هـو كائن بالفعل. ويعني هذا أن "الأنا الأعلى" يعمل لبلوغ الكمال. وفي مسعاه يقوم بكف اندفاعات "الهو" ذات الطابع الجنسي أو العدواني على وجه الخصوص من ناحية، وبإقناع الأنا بتجاوز الموضوعات الواقعية وإحلال المثل السامية مكانها من الناحية الثانية. وهكذا فـ"الأنا الأعلى" يشبه "الهو" في عدم خضوعه لأحكام العقل وقواعد المنطق، و"الأنا" في محاولته السيطرة على الغرائز وتقنين عملية إشباعها. ولكنه، بالمقابل، يختلف عن "الأنا" في أن محاولته لا تقتـصر علـى تعليق الإشباع وتأجيله، وإنما يعمل على الحيلولة دون ذلك إلى إشعار تحدده قيم المجتمع.

ويُبرز هذا النموذج الجديد ذو الأبعاد الثلاثة تنوع الدوافع لدى الإنـسان. "فالهو" يمثل الدافع البيولوجي، و"الأنا"يمثل الدافع النفسي الفردي(الذاتي)، و"الأنا الأعلى" يمثل الدافع الاجتماعي. ولكن هذه الدوافع تتخذ عنـد فرويـد أشـكالاً جامدة. فالدافع البيولوجي يقتصرعلى طاقـة الليبيـدو، والـدافع الاجتمـاعي ينحصرفي الاتجاه النفسي للطفل. وبدا "الأنا المسكين" ـ على حد تعبير فرويـد نفسه ـ ينوء بكلكل مهمة التوفيق بين مطالب "الهو" وسلطات "الأنا الأعلـى"، ويواجه الأخطار المحدقة به "من العالم الخارجي،ومن ليبيدو "الهو"، ومن قسوة "الأنا الأعلى"(فرويد، 1985، 89)، الأمر الذي اعتبره فرويد سبباً في الإصابة بالأمراض النفسية.

وفضلاً عن ذلك فإن "الهو" كعنصر أولي وبدائي، يتمتع بقوة عمياء، هـو الأرضية التي ينبثق عنها "الأنا" و"الأنا الأعلى" " مادام الأنا الأعلـى" هـو أول تقمص يبدأ به تكون "الأنا" بعد أن "يحل محل الشحنات النفـسية التـي كانـت تصدر عن الهو والتي قد توقفت بعد ذلك"(فرويد، 1985، 78).

واشتمل النموذج الجديد أيضاً، زيادة على أقسام الشخصية، القوى المحركة للسلوك، فبعد أن شاهد فرويد ويلات الحرب العالمية الأولى، ووقف علـى مـا تركته من موت ودمار وخراب، وما سببته من تـشوهات واضـطرابات فـي الأجسام والنفوس، أضاف إلى الايروس أوالغرائز الجنسية، غرائز أخرى، هي غرائز الموت. كتب فرويد يقول: "وقد اقتضت بعض الاعتبارات النظرية التي أيدها علم البيولوجيا أن نفترض غريزة الموت".(فرويد 1985، 67)، ويـزعم أن تكون هذه الغريزة يرجع إلى تاريخ موغل في القدم، ففـي أحـد العـصور

الجيولوجية عرفت مصادر الكون مستوى من الاتحاد فيما بينها، تحولت معـه إلى كائنات عضوية. ويتصور فرويد أن هذه الكائنات لم تعمر طويلاً، وعـادت إلى حالتها السابقة، أي إلى الحالة غير العضوية. ومع بداية نشوء الحياة علـى الأرض، ورثت الكائنات الحية عن تلك العناصرنزعتها إلى الفناء. وهكذا فإن هذه الغريزة توجد في جميع الأحياء على الأرض. وبوجودها ينزع كـل حـي للعودة إلى الحالة التي كان عليها قبل ولادته، أي إلى حالة اللاعضوية.

وتتجلى غريزة الموت في النزعة العدوانية الموجهة نحو تدمير الـذات أو تدمير الغير. وفي الوقت الذي يفصح فيه فرويد عن شكّه في تـضاد الغريـزة الجنسية وغريزة الموت، فإنه يترك البـاب مفتوحـاً أمـام النـشاط التحليلـي الأكلينيكي للتدليل على اتحادهما. ويفترض بصورة أولية أن وجـود إحـداهما يقضي بحياد الأخرى أو بحلولها محلها.

وفي هذا المعنى يقول: "غير أن التمييز بين مجموعتي الغرائـز لا يبـدو مؤكداً تأكيداً كافياً، ومن المحتمل أن تأتي حقائق التحليـل الأكلينيكـي مخالفـة لذلك"(فرويد، 1985، 70). ولكنه يستدرك ويـشير إلـى خبرتـه الشخـصية قائلاً:"وتبين الملاحظة الأكلينيكيـة الآن أن الحـب يكـون دائمـاً مـصحوباً بالكره(التناقض الوجداني) بشكل لم يكن متوقعاً، وأن الكره غالباً ما يكون مقدمة للحب في العلاقات الإنسانية... بل إنها تبين أيضاً أنه كثيراً ما يتحول الكره إلى حب، والحب الى كره. فإذا كان هذا التحول شيئاً أكثر مـن مجـرد التعاقـب الزمني، لأصبح من الواضح إذ أنه لا يوجد دليل لذلك التمييز الأساسـي بـين غرائز الحب وغرائز الموت، وهو التمييز الـذي يقتـضي وجـود عمليـات فيزيولوجية متعارضة"(فرويد، 1985، 70).

وفي مجرى الحديث عن الغرائز يعترف فرويد صراحة بـصعوبة هـذا الموضوع وغموض العديد من جوانبه. ولهـذا فإنـه يقـيم آراءه فيـه علـى الفرضيات وليس على معطيات التجربة الميدانية. لأن معرفته في هذا المجـال تبقى عامة، وتقتصر على مجرد الإشارة إلى أن غرائز الموت تنجز وظيفتهـا بصورة حتمية وأكيدة. أما كيف تقوم بذلك؟، وكيف تستمر فـي عملهـا عبـر علاقاتها المتقلبة بالغرائز الجنسية؟ فيظل أمراً مجهولاً، ومع ذلك فإن فرويد، لم يتردد في الحكم على أهمية تلك الغرائز في حياة الأفراد والجماعات البـشرية واعتبارها السبب في اندلاع الحروب والعدوان والتدمير.

لقد ضاعفت فرضية وجود غرائز الموت لدى البشر مـن نزعـة فرويـد

التشاؤمية ونظرته السوداوية إلى مستقبل الإنسانية. وبوسعنا أن نلاحظ ذلك

بوضوح في أعماله اللاحقة، خاصة في كتابيه "مستقبل وهم"(1927)، و"كدر في الحضارة"(1930)، وفي رسائله إلى أصدقائه. وهذا ما يبرزه مؤرخو علم النفس والتحليل النفسي. يقول كلفن هال: "لقد كان(فرويد ــ ب.ع ــ) يرى أن القوى غير المتعقلة في طبيعة الإنسان تبلغ من الشدة حداً يجعل للقوى المتعقلة فرصة ضئيلة للتغلب عليها. إن قلة محدودة من الناس هم الذين يستطيعون أن يحيوا حياة العقل. ولكن أغلب الناس يعيشون بالخرافات والخداع أفضل من أن يعيشوا في الحقيقة. لقد رأى فرويد عدداً عديداً من المرضى يقاتلون قتالاً عنيفاً للاحتفاظ بأوهامهم لكي لا يثقوا ثقة أعظم بقوة المنطق والعقل. إن الناس يقاومون معرفة الحقيقة عن أنفسهم. هذه النظرة التشاؤمية نجدها مبسوطة مصقولة في كتابه "مستقبل وهم". وإن كانت كامنة بين السطور في كثير من كتبه"(هال، 1970، 23).

إن القول بغرائز الموت ووظيفتها يعني ببساطة أن سلوك مجرمي الحرب وأفعال وتصرفات القادة والزعماء التي تؤدي إلى الاقتتال والتدمير أمر مسوغ طالما أن كل ذلك موجود لدى الإنسان على صورة غريزة أو طاقة فطرية موروثة. كما يستبعد أية محاولة لتجنيب الإنسان مخاطر الحرب ونتائجها المدمرة. ويعني ذلك أيضاً استحالة البحث في المجتمع والاقتصاد والسياسة والأخلاق عن أسباب الحروب والجرائم والقتل والاعتداء والانتحار مادام ذلك تفريغاً للشحنات الغريزية الموجودة لدى الفرد. و قد عبر فرويد عن ذلك في رسالة بعث بها إلى أنشتين عام 1931 أكد فيها فطرية النزعة العدوانية والتدميرية عند بني البشر، وعجزنا حيال جموحها وطغيانها.

ولعل من الأهمية بمكان أن نشير إلى أن النموذج الجديد الذي يعكس تصور فرويد المعدل للجهاز النفسي احتفظ بمكانة اللاوعي في شخصية الإنسان ودوره الريادي في تكون خصائصها وتطورها. وظل مؤسس التحليل النفسي وفياً لهذا المفهوم حتى آخر أيامه. فكتابه "الموجز في التحليل النفسي"، الذي بدأ بتأليفه في لندن(*) عام 1938 ولم يكمله بسبب وفاته عام 1939، يعتبر

* *اضطر فرويد إلى مغادرة فيينا والهجرة إلى لندن بعد أن عفت عنه السلطة النازية الألمانية آنذاك مقابل مبلغ مالي ضخم تقول بعض المصادر بأن الرابطة الدولية للمحللين النفسيين هي التي قامت بجمعه ودفعه.*

محاولة لصياغة نظريته في الشخصية ومركباتها وديناميا‌تها والأهمية المتميـــزة التي يكتسبها اللاوعي على صعيد تشكيل ملامحها وتبلورها.

ومن باب الإنصاف القول بأن لفرويد فضلاً في وضـــع اللاوعـــي داخـــل دائرة الضوء والوقوف عنده والتمعن فيه من أجل معرفـــة حـــدوده ومحتـــواه ونشاطاته ودوره في حياة الإنسان من غير أن ننسى مبالغته التي جعلت مـــن اللاوعي ينهض بدور المحرك الأساسي لنشاط الشخصية وديناميتها. والحقيقـــة الموضوعية تفرض علينا أن نقول أيضاً بأن اللاوعي لـــيس مـــن مبتكـــرات فرويد، وإنما هو أحد المفاهيم التي شغلت الكثير من الفلاسفة الـــسابقين وأدلـــوا بآرائهم حولها. فالبحث في عمق الإنسان وباطنه لم يتوقف قط منذ أن ظهـــرت محبة الحكمة لدى الناس. وكان توزع أفعال البشر بين الخيـــر والـــشر تـــدفع المفكرين إلى التساؤل عن أسباب ذلك. وقد اكتست إجاباتهم قديماً طابعاً مثاليـــاً تمثل، على سبيل المثال، في الطبيعة الإنسانية ذات القطبية الثنائيـــة. فإمـــا أن تكون هذه الطبيعة خيرة، أو شريرة، أو أنها، في حالات أخرى، مـــزيج مـــن الخير والشر. كما تمثل في تقسيم النفس إلى قوى عاقلـــة خاضـــعة، وأخـــرى شهوية مسيطرة. ويؤلف أصحاب الرأي الأخير تياراً متمـــاوج الألـــوان، يبـــدأ بأفلاطون ويستمر حتى الآن، ماراً بديكارت وسبينوزا وكانت وهيـــوم وهيغـــل وفرويد نفسه وغيرهم.

ويعتبر ليبنتز أول من استخدم مفهوم اللاوعي عندما ميز عبر تأملاته في العقل البشري بين مستويين من العمليات العقلية: مـــستوى الأفعـــال الواعيـــة، ومستوى الأفعال اللاواعية. ومنذئذ أصبح اللاوعـــي مفهومـــاً متـــداولاً بـــين المفكرين الذين تناولوا مسألة البنية النفسية.

ومن جانب آخر، أثارت فكرة ليبنتز مناقشات كثيرة وطويلـــة، تركـــزت حول إمكانية الإنسان على معرفة المستوى اللا وعي من الأفعال العقلية. فقـــد وقف الفيلسوف كانت من هذه الفرضية موقفاً إيجابياً. واعتقد أن بمقدور الإنسان معرفة مادعاه ليبنتـــز "الإدراكات الصغيرة" أو ما أسماه هو بـــــ"التـــصورات الغامضة" معرفة غير مباشرة.

واحتل موضوع اللاوعي مكاناً هاماً في فلسفة هيغـــل. فقـــد انطلـــق هـــذا الفيلسوف من وجود مخبأ "لاواع" ومبهم في أغوار النفس الإنسانية. ووصف هذا

المخبأ بأنه "عالم بلا حدود من الصور والتصورات الكثيرة التي ليس لها وجود في الوعي"(هيغل، 1972، ج3، 256، 257). وتحدث عن انتقال هذه الصور والتصورات وتحولها إلى وعي لتنضم إلى الخبرة الحياتية المباشرة للفرد.

أما آرثر شوبنهاور فقد ذهب مذهباً آخر في معالجة هذا الموضوع. حيث وجد في كتابه "العالم كإرادة وتصور"(1819) أن الإرادة هي أصل الأشياء وأساس كل ماهو موجود. وهي، بالنسبة له، قوة كونية عمياء، لا واعية، لا تخضع لأية قواعد منطقية أو أحكام عقلية أو أخلاقية. بينما اعتبر التصور مظهراً أولياً من مظاهر الوعي. وعن طريقه يتعرف الإنسان على الوقائع الوجودية.

ويبدو واضحاً ذاك البعد العالمي الذي أعطاه شوبنهاور للإرادة وتلك القدرة الخارقة التي منحها إياها باعتبارها علة الوجود. أما اللاوعي كمركب نفسي ذاتي فإنه يؤلف، في تصوره، حالة صغيرة ودقيقة من تجليات الإرادة الكونية اللاواعية. فهو ينشأ عنها أثناء التطور الإنساني.

وبالاعتماد على هذه المقدمة حدد شوبنهاور علاقة الوعي باللاوعي على النحو التالي: "إن الوعي هو الحالة البدائية والطبيعية للأشياء كلها. وبذلك يكون اللاوعي هو التربة التي منها تنمو لدى بعض أنواع الكائنات الحية زهرة الوعي السامية"(ليبين، 1981، 27).

وبذا يكون شوبنهاور قد مهد الطريق أمام ظهور تفسيرات ذات طابع لاعقلاني، كالتي قدمها فريدريك نيتشه(1844-1900م) وإدوارد فون هارتمان. فقد طرح نيتشه مسألة الإرادة والنزوع إلى السلطة، وحدد طبيعتها كقوة لا واعية مسؤولة عن كل ما يفعله الناس. وذهب هارتمان إلى القول بـ"ميتافيزياء اللاوعي". وعرض نظريته هذه في كتابه "فلسفة اللاوعي"(1869) وقد لاحظ ليبين أن هذه النظرية تتضمن جميع العناصر التي دخلت، فيما بعد، في نظرية فرويد:"الاعتراف بأهمية اللاشعور في النشاط الحيوي لكل إنسان، والوقوف ضد قصر النفس على الأفعال الشعورية وحدها، وتأكيد دور اللاشعور في الإبداع عند الفرد، ومحاولة تفسير تلك الروابط المتبادلة بين الشعور واللاشعور التي تجري في العالم الداخلي للإنسان، رغم أنه لا يعيها أحياناً"(ليبين، 1981، 27).

وإلى جانب الفلاسفة، كان علماء الطبيعة، بدورهم، يؤكدون وجود عمليات نفسية لا واعية. فقد قال فخنر بـ"الإحساس اللاواعي"، وهيلمهولتز

بـ"الاستنتاج اللاواعي". وقد أشار كاربانتر، فيما بعد، إلى النشاط اللاواعي الذي يقوم به الدماغ البشري.

إن سنة التطور الفكري والعلمي تحتم علينا أن ننظر إلى الآراء المذكورة وما شابهها بوصفها الأرضية التي ظهرت عليها نظرية فرويد في اللاوعي.

وفي نفس الاتجاه يمكننا أن نمضي لتلمس الآثار التي خلفتها تعاليم هؤلاء الفلاسفة وغيرهم في موقف مؤسس التحليل النفسي من الدوافع الطبيعية وماتلعبه الغرائز الجنسية وغرائز الموت في نظره من دور في حياة الإنسان. ولعل هذه المهمة ليست بالأمر الصعب، إذا عرفنا أن تلك الآثار تتجسد في اقتباسات فرويد واستشهاداته والمراجع والمصادر التي يشير إليها في أعماله.

ولعلنا نتذكر الانطباع المتميز الذي سجله فرويد حول شخصية شاركو العلمية، وأنه لم يستطع مقاومة تأثيره أو إخفاء قوة جاذبية أفكاره وفضلها في توجيه انتباهه نحو الأسباب البعيدة لمرض الهستيريا. فهاهو يعيد على مسامعنا ما التقطه على لسان شاركو حينما كان هذا الأخير يصف ذات مرة حالة امرأة شابة مصابة باضطرابات عصابية: "في مثل تلك الحالات يكون الجنس دائماً هو أكثر الأشياء أهمية، دائماً، دائماً، دائماً"(فرويد، 1923، 26).

لم يكن شاركو ــ كما عرفنا في حينه ــ من ذوي النزعة الغريزية في تفسير الحالات المرضية التي كان يشرف على معالجتها. وأغلب الظن، أنه اعتمد في حكمه هذا على معطيات محددة ذات صلة مباشرة بأعراض مرضية خاصة ومتميزة. والكلام هنا يدور حول القصور الجنسي الذي يعاني منه زوج المريضة. ولكن عبارة شاركو التي همس بها إلى أحد زملائه استوقفت فرويد الذي كان يصغي إلى حديث الرجلين وهو على مقربة منهما. ووجدت لديه صدى كان يتسع ويتعمق بسرعة كلما ألحت عليه طموحاته ورغباته. وراح يجول ببصره وفكره في التراث الفلسفي والأنتروبولوجي والاجتماعي بحثاً عما يناسب منطلقه.

إننا نميل إلى التسليم بأن الإنشاءات الفرويدية لم تقم في فراغ، وأن التراث الإنساني هو من الغنى والتعدد والشمولية والتنوع، بحيث يمكن النظر إليه كبناء متدرج ومتكامل، ولو أنه، بطبيعة الحال، غير كامل، وينطبق هذا الكلام أكثر على القضايا الإنسانية بعامة والنفس أو الوعي بخاصة. فدوافع الأفعال الإنسانية هي إحدى المشكلات التي حظيت باهتمام المفكرين والباحثين منذ القديم. وقد

ظهرت بشأنها آراء عديدة ومختلفة يصعب حصرها. ومن بين تلك الآراء ما يعتبر سلوك الفرد نتيجة لوجود الرغبة. ولكن مفهوم الرغبة بحد ذاته يختلف في قوته ودوره من مفكر إلى آخر. فقد قصر بعضهم دوره على جانب من السلوك(أرسطو)، ووسعه آخرون ليشمل مسؤولية الحفاظ على الجنس البشري(سبينوزا). بينما تحدّث فريق ثالث(أمبدوقل، مثلاً)، عن قوتين متعارضتين تحركان أفعالنا وتصرفاتنا. وهاتان القوتان هما الحب(أفروديت) والكراهية(آريس). ولا يخفى التشابه القائم بين ماجاء به فرويد وأمبدوقل. وهو ما اعترف به فرويد نفسه وأعطى رأيه من خلاله بأمبدوقل، واعتبره "أعظم وأبرز الشخصيات في الحضارة اليونانية"(ليبين، 1981، 45). كما اعترف بوجود تشابه بين رأيه ورأي شوبنهاور حول العلاقة بين غرائز حب البقاء وغرائز الموت. فعندما يؤكد مؤسس التحليل النفسي أن "الموت هو الهدف النهائي للحياة"، وأن جميع الغرائز والرغبات التي تنشأ على أساسها وتعبر عنها تتوجه بالكائن الحي عبر نشاطها وصراعها إلى ذلك الهدف، فإنه يعيد ماقاله شوبنهاور من أن "الموت هو الهدف الحقيقي للحياة"(فرويد، 1985، 67).

وبالإضافة إلى كل ما سبق فإن بحث فرويد في التراث الفلسفي تعدى المبادئ والأفكار العامة ليتناول تفصيلات إنشاءاته النظرية. ونقصد بذلك الإسقاطات الميثولوجية التي لجأ إليها بعض الفلاسفة قبل فرويد. فقد اتخذ هيغل، مثلاً، من أسطورة أوديب وسيلة لإيضاح موقفه من الأفعال التي تجري في الجانب الغامض من النفس الإنسانية والتي لا يعيها الفرد، حيث يقول: "....إنه لا يبين للابن أن الشخص الذي أهانه هو أبوه، وأن الملكة التي يتزوجها هي أمه"(هيغل، 1972، ج4، 251). وفعل أفلاطون، من قبل، الشيء ذاته ليدلل على أولوية النشاط اللاعقلاني الذي يقوم به الفرد من أجل إرواء غرائزه الطبيعية. فقد تدفعه غريزته الجنسية إلى حد محاولة معاشرة أمه دونما تردد أو تلكؤ(أفلاطون، 1971، ج1، 391).

ولئن كان هدف أفلاطون وهيغل من الاستشهاد بأسطورة أوديب هو إبراز سيطرة البداية البهيمية في النفس الإنسانية ولا عقلانية الغرائز وطغيانها على ما عداها من الجوانب النفسية الأخرى(بالنسبة للأول)، أو التأكيد على ضعف قدرة الإنسان على وعي جميع أفعاله ودوافعه(بالنسبة للثاني)، فإن فرويد اتخذ من هذه الأسطورة قانوناً عاماً يفسر به المظاهر الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية

والنفسية. وعلى الرغم من أن بالإمكان تحميل أسطورة أوديب معاني ومــدلولات عديدة بتعدد الزوايا التي ينظر إليها من خلالها، إلا أن فرويد لم يشأ أن يجد فيهــا أي شيء آخر سوى عبودية بني البشر لشهواتهم ورغباتهم الجنسية.

لقد تصدت أعمال فرويد للإجابة على أكثر محاور التساؤل المطروح على علم النفس أهمية. وهذا ما يتجسد في تناوله لبنية النفس وعوامل نشأتها ونموها والقوى المحركة لها(الدافعية). ولكنه بنى معالجته لهذا الموضوع على مسلمات وفرضيات من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، الوصــول إلــى معطيــات تجريبية أو ميدانية بشأن صحتها. فقد تصور الدافعية على شكل طاقــة تنــشط داخل نظام عضوي مغلق ومستقل. وأن هذه الطاقة ذات الطبيعة الجنسية تحــدد في سنوات الطفولة الأولى نمط الشخصية ومصيرها.

ولعله من الحقائق العلمية والتاريخية القول بأن هذا التصور كــان نقطــة ضعف بارزة في مذهب التحليل النفسي الفرويدي استهدفتها غالبيــة الحمــلات الانتقادية التي وجهت إليه. كما كان سبباً مركزياً في تبــرم واحتجــاج أبــرز أعضاء الرابطة الدولية للمحللين النفسيين.

ومما زاد من حدة مواقف هؤلاء، هو إصرار فرويد على ضرورة التسليم بالطاقة الليبيدوية كمبدأ عام وشامل يسري على الحالات المرضية والسوية في مختلف البيئات الثقافية، القديمة منها والحديثة. فقرروا الانفصال عنه وتكــوين تيارات تعكس اتجاهاتهم وآراءهم في مسائل علم النفس والتحليل النفسي.

■ ■

الفصل التاسع عشر

علم النفس الفردي

ظهر علم النفس الفردي بوصفه أحد تيارات التحليل النفسي من خلال أعمال ألفرد آدلر A.ADLER(1870-1937م) أحد أطباء فيينا البارزين الذين شاركوا بقسط وافر في الرد علىحملة الانتقادات التي تعرض لها فرويد عقب صدور كتابه "تفسير الأحلام". فقد نشر خلال ثلاثة أعوام تقريباً عدة مقالات دافع فيها بحماس شديد عن أطروحات مؤسس التحليل النفسي، ولاسيما الأهمية التي يكتسيها فك رموز الأحلام في الوقوف على الأسباب الحقيقية للأمراض النفسية. ولقد ثمن فرويد موقف آدلر عالياً فوجه إليه الدعوة للانضمام إلى "جماعة الأربعاء". ومنذ عام 1902 صار آدلر عضواً نشيطاً فيها. وباقتراح من فرويد أيضاً ترأس آدلر جمعية المحللين النفسيين الفييناويين، وتولى الإشراف على تحرير "مجلة التحليل النفسي ـ ZEITSCHRIFT FUR PSYCHOANALYSE" التي كان فرويد رئيس تحريرها. وفي عام 1907 أصدر آدلر مؤلفه الأول بعنوان "نقص الأعضاء ـ INFERIORITY OF ORGANS" وقد خصصه لعرض الإطار العام لنظريته. وشهدت السنوات التالية حواراً ساخناً ومناقشات حادة داخل جماعة المحللين النفسيين. وتبعاً لذلك كانت أفكار آدلر تتبلور شيئاً فشيئاً، ومواقعه تبتعد أكثر فأكثر عن التعاليم الفرويدية إلى أن أعلن انفصاله عن فرويد عام 1911، وأنشأ جماعة خاصة أطلقت على نفسها اسم "جمعية الدراسات التحليلية النفسية الحرة ـ SOCIETY FOR FREE PSYCHOANALITIC RESEARCH". ومنذ عام 1912 أصبحت تعرف باسم "علم النفس الفردي". وبدأت بإصدار "مجلة علم النفس الفردي"، وفي هذه الأثناء نشر آدلر كتاباً بعنوان "قانون

العصاب" وقد اعتبر هذا الكتاب بمثابة الإعلان عن ميلاد "علم النفس الفردي".

ومع بداية الحرب العالمية الأولى التحق آدلر بالقوات المسلحة النمساوية. وبقي فيها إلى أن وضعت الحرب أوزارها. ومنذئذٍ تحول اهتمامه نحو قضايا التربية والتنشئة الاجتماعية.

وفي هذه الفترة ضاعف نشاطه الدعائي والتنظيمي داخل وخارج جماعة علم النفس الفردي التي كانت تضم أعضاء من بريطانيا وسويسرا وهولندا وفرنسا والنمسا. وتوج نشاطه بتأسيس "الرابطة الدولية لعلم النفس الفردي ــ INTERNATIONAL ASSOCIATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY".

وفي عام 1935، وجد نفسه مضطراً لمغادرة النمسا والنزوح إلى الولايات المتحدة الأمريكية.وهناك تابع عمله العيادي، واشتغل بالتدريس في جامعة كولومبيا. وبعد عامين سافر إلى سكوتلندا. وتوفي فيها.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أنشئت جمعية لعلم النفس الفردي. وكانت تصدر مجلة باسم "المجلة الأمريكية لعلم النفس ــ AMERICAN JOURNAL OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY".

كان آدلر أحد أعضاء جماعة التحليل النفسي الذين عارضوا موقف فرويد من "الغريزة الجنسية"، واعتبارها الدافع المركزي للسلوك البشري. ومع تسليمه بأهمية هذه الغريزة، فإنه، بالمقابل، رفض أن تكون كل شيء في حياة الإنسان. وقد أقام رفضه على قاعدة نظرته الإيجابية إلى المجتمع.وبدا له، عبر هذه النظرة، الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في تنشئة الطفل وإعداده.

إن العامل الاجتماعي، حسب ما يراه آدلر، وليس العامل العضوي، هو الذي يقرر وضع الفرد في الحاضر والمستقبل. وهذا ما يتجلى في الوقائع الحياتية التي تقدم لنا متى نشاء عدداً لا يحصى من البراهين والأدلة القاطعة. ويكفي أن نسلم مع آدلر بعجز الإنسان بعد ولادته وعيوبه العضوية لكي نقف ــ كما يقول ــ على البدايات الأولى لتكوينه النفسي. فهذا العجز وتلك العيوب تولد لدى الطفل بالضرورة شعوراً بالنقص. ويرى آدلر أن الطفل يرمي وراء كل ما يفعل وما يبنيه من علاقات إلى تجاوز عقدة النقص عنده، بل وإلى إظهار تفوقه، وهذا يعني أن رغبة الإنسان في تأكيد ذاته، وإرادته في السيطرة تحددان تطوره اللاحق. وللتعبير عن آلية هذا التطور يطرح آدلر مفهوم "التعويض ــ COMPENSATION" أو "التعويض الأعلى ــ SUPER -

."COMPENSATION

ويعتقد آدلر أن الطفل يتعرف على صفاته وإمكانياته العضوية من خـــلال تجربته الاجتماعية.

وبفعل المعاناة الطويلة من الشعور بالنقص يتبلور هدفه في تجاوز ضـــعفه الطبيعي وتذليل العقبات والصعوبات التي تواجهه في بناء علاقاته الاجتماعية. وكلما أدرك الطفل تلك العقبات والصعوبات وأحس إزاءها بضعفه، كان أكثر تصميماً ومثابرة على البحث عن مواطن قوته وتلمسها وتوظيفهـــا مـــن أجـــل التفوق. ويحدث ذلك مع نهاية العام الثاني من الحياة، حينما يكتشف الطفل(أناه) ويبدأ برسم هدفه الأخير.

وهكذا فإن مهمة المحلل النفسي، بالنسبة لآدلر، تكمن في الحكـــم علـــى الهدف النهائي للإنسان. وهذا ما لا يتيسر إلا عبر معرفة الكيفيات التي يتجاوز بها الفرد مصاعب الحياة. ومن شأن أداء هذه المهمة أن يفسح المجـــال واســـعاً أمام التعرف على أسباب ظهور هذه الخـــصائص النفـــسية أو تلـــك، والتنبـــؤ بالملامح التي سوف تتخذها الشخصية في المستقبل(الطبع، الانفعـــال، الخلـــق، الحس الجمالي، التفكير...). كما يمكن المحلل من تحديد مدى انحـــراف الفـــرد عن القواعد العامة للسلوك وحجم المخاطر التي تنجم عن ذلك. يقول آدلر: "لقد تعلمنا أن نجد في أية حركة نفسية ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله وهدفـــه النهائي معاً، وكذا الشكل الأولي للموقف الذي تكونت فيه شخصية العميل فـــي سن مبكرة... والظواهر النفسية... هي حركة موجهة دوماً نحو الهدف"(تـــاريخ علم النفس، "نصوص"، 1986، 134).

إن آدلر، وإن اختلف مع فرويد حول موضوع الرغبات وطبيعتهـــا، فإنـــه يتفق معه من حيث المبدأ على وجودها كقوة تدفع المرء مـــن أجـــل إشـــباعها. وبينما وجد فرويد أن هذه الرغبات تتمثل في الغريزة الجنسية، رأى آدلر أنهـــا تكمن في التعويض والتعويض الأعلى. ولكن نظرة آدلـــر إلـــى التعـــويض لا تختلف عن نظرة فرويد إلى الغريزة الجنسية. فقد رفع هذا المفهوم إلى درجـــة المبدأ العام الذي يفسر به خصائص النمو الفـــردي ومراحـــل تطـــور الجـــنس البشري. وفي هذا يقول:"وهكذا فإن عملية التعويض التي تتوضع بعمـــق فـــي أساس الحياة الإنسانية برمتها هي قوة إبداعية. وقد أوجدت الثقافـــة الإنـــسانية كوسيلة لحفظ الجنس البشري وكأشكال للتعبير ووسيلة لحياة الفرد، وكرد فعل

مــن جانــب العــضوية علــى ضــغط العــالم الخــارجي وكوســيلة دفــاع (SIEHERUNGEN)، وكمحاولات مستمرة لإحلال التوازن بين تأثير القوى في منظومة الإنسان ــ الأرض ــ المجتمع ــ الجنس".(تــاريخ علــم الــنفس "نصوص"، 1986، 134).

وحالما يحس الطفل بنقصه فإنه يتوجه إلــى الخــارج، أي إلــى وســطه الاجتماعي، لينتقي عناصر سلوكه التعويضي. ويشير آدلر إلــى أن الحــالات والمواقف الخارجية ليست سبباً كافياً لتكون السلوك ما لــم تقتــرن بالعمليــات النفسية الوسيطة. وهنا يتحدث مؤسس علم النفس الفردي عن أســلوب حيــاتي خاص بالفرد، يطبع نشاطه ويوجه تمثله للتجربة الذاتية منذ الصغر. فالواقعة أو الحادثة الواحدة، برأيه، لا تثير لدى شخصين نفس المــشاعر وردود الأفعــال، وهذا ما يفسر السلوك المنحرف لشخص نشأ وترعرع في كنف أســرة طيبــة وفاضلة، والسلوك السوي لإنسان ينتمي إلى أسرة شاذة.

ويصنف آدلر المواقف التي تتوافر من خلالها الشروط الرئيــسية لنــشأة الشعور بالنقص في الأربع أو الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد في ثــلاث فئات. وتشمل الفئة الأولى منها نسبة لا بأس بها من الأطفال الذين ينمو لــديهم الشعور بالنقص نتيجة عاهة أو نقص عضوي. وهم ينظرون إلــى عــاهتهم أو نقصهم كعائق يحول دون حياتهم العادية. ومع ذلك فإن وضعهم يتحسن حينما يجدون الأسلوب المناسب في الحياة. فيعالجون نقــصهم ويتمثلــون معانــاتهم الناتجة عن هذا النقص بصورة إيجابية وفعالة. وبصرف النظر عــن المــسحة التشاؤمية التي تطبع علاقاتهم بالواقع المحيط، فإنهم يجتهدون لاستيعاب أساليب وتقنيات تمكنهم من تغطية عاهتهم وتجاوزها، بل ومن إحــراز التفــوق فــي الميادين التي تتطلب مستوى عالياً من توظيــف العــضو، موضــوع العاهــة. ويضرب آدلر أمثلة معروفة في تاريخ الأدب والفن تدلل على أن "كل ذي عاهة جبار". ومن هذه الأمثلة قصة الخطيب اليوناني ديموستين الذي عــانى خــلال سنّي طفولته من اضطرابات في النطق، واستطاع أن يتغلــب علــى عاهتــه بإرادته القوية ومثابرته ودأبه، وقصة الموسيقار الألماني المــشهور بيتهــوفن الذي دفعه ضعف قدرته السمعية إلى رفع التحدي وتحقيق تفوق كبير وانتصار عظيم.

ومنها أيضاً قصة الأديب الشاعر الألماني شيلر الذي ساعده ضعف بصره على كتابة أروع المسرحيات. ولم ينسَ آدلر أن يربط نتائج صــراع الإنــسان

من أجل تأكيد ذاته بعوامل شتى، أهمها التشجيع الذي يتلقاه من الآخرين.

وتضم الفئة الثانية الأطفال المدللين الذين يحاطون من قبل ذويهم بحماية مفرطة، ويحيون حياة رغدة وسهلة، ولعل ما يميز هؤلاء الأطفال هو غياب الشعور بالقيمة الذاتية لديهم. الأمر الذي يعني ضعف شخصياتهم وعدم قدرتهم على الصمود أمام أول امتحان يتعرضون له بمفردهم.

وعندما تضع صروف الحياة حداً للمساعدات التي كان يهرع أهلوهم لتقديمها لهم أو تقلص منها، فإن الغد يبدو لهم تعيساً. ويفقدون كل أمل في أن يجلب لهم المستقبل الدفء العاطفي والراحة النفسية. ويعجزون عن إيجاد صيغ للتفاهم مع الآخرين وإقامة علاقات عادية معهم.

أما الفئة الثالثة فإنها تحتوي على الأطفال القساة، المشاكسين الذين يلفون أنفسهم دوماً في حالة عداء مع الآخرين.

ولعل ما ذكرناه حول تصنيف المواقف الحياتية كاف لكي يقف المرء على الأهمية التي منحها آدلر للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي ينشأ الطفل في ظلها. وقد انعكس ذلك في محاولته للتعرف على المؤسسات الاجتماعية وتأثيرها على حياة الأفراد ونشاطاتهم الداخلية.

وأمام هذه المواقف والأوضاع يوصي آدلر المربين بمتابعة الأطفال والتحلي بالصبر في الحالات الصعبة، والابتعاد عن أساليب التسلط والمعاملة الخشنة وعن كل ما يؤدي إلى إهانة الطفل والحط من إمكانياته والاستهزاء به والسخرية منه. ويرى أن من الأولويات التي يتعين الاهتمام بها والحرص عليها هي زرع الثقة لدى الأطفال بذواتهم وتعزيز تفاؤلهم بمستقبلهم.

إن التحليل الذي قدمه آدلر والأسس التي انطلق منها والأدوات والمصطلحات التي استخدمها توضح إلى حد بعيد مساحة خلافه مع فرويد. بيد أن تفحصها بعناية ودقة يكشف عن نقاط التقاء واتفاق الرجلين.صحيح أن آدلر لم يكن ينظر إلى الرغبات اللاواعية إلا باعتبارها وقائع ذات صلة مباشرة بالوعي. ولكن كان يضفي على معاناة الفرد الناجمة عن قصور عضويته طابعاً لا واعياً. ويتبدى ذلك على نحو بارز لدى تحليله للسلوك العصابي. فالمريض، في رأيه، يهرب إلى المرض خوفاً من مواجهة الواقع وما ترتبه هذه المواجهة من إخفاق مؤكد. ولسان حاله يقول:"لو لم أكن مريضاً، لفعلت كذا... ولقمت بكذا.... ونجحت كما ينجح الآخرون". أو "لولا ظروفي الصحية لرأيتم مقدرتي على حل هذه المشكلة...".ويفسر آدلر هذا السلوك المرضي بالمقاومة

التي يعتبرها وسيلة دفاعية تعكس رغبة المريض في بقاء حالته، ومعارضته للعلاج خشية المهمات والمسؤوليات التي تنتظره بعد شفائه.

ويستعمل آدلر في نفس السياق مفهوم النقل الفرويدي، ولكن ليس بالمعنى الذي قصده فرويد، وإنما بوصفه أسلوباً يلجأ إليه المريض طلباً للمزيد من الرعايةو المساعدة.

وعلى الرغم من أهمية الاطلاع على الأوضاع الاجتماعية وأساليب تنشئة الطفل التي أكد عليها آدلر في إطار منهجه في التحليل النفسي للفرد، فإنه لم يرفض استعمال تفسير الأحلام،بل وجد فيه طريقة مجدية ومفيدة إذا ما أحسن المحلل التعامل معها. وقد قصد بهذا الشرط "(حسن التعامل)"، توسيع المدى الزماني للحلم ليشمل بالإضافة إلىماضي الشخص؛ حاضره ومستقبله.

كما قصد به أيضاً إعادة النظر في الموضوعات الأصيلة للحلم ودلالاته، فالحلم لا يعبر في اعتقاده عن الرغبات الجنسية المكبوتة ــ كما قال فرويد ــ بقدر ما يعكس المشكلات التي تعترض سبيل الشخص في مجرى حياته الراهنة والحلول المطروحة والإمكانيات المتاحة أو التي يمكن توفرها لاحقاً للخروج منها.

والأمر الذي تلتقي فيه نظرية فرويد مع نظرية آدلر يتعلق بالمصادر الفلسفية التي نهلت كلاهما منها. فالقول بعجز الإنسان وعيوبه البيولوجية والفيزيولوجية الذي جاء به آدلر ليس جديداً على الفكر الإنساني. فقد أشار باسكال من قبل إلى نواحي القوة والوهن في الشخصية. ووجد أن الإنسان يجمع بين العظمة والتفاهة، وبين قوة العقل وضعف البدن.

كما أن النزعة إلى السيطرة والتفوق التي اقترن بها علم النفس الفردي كانت إحدى المسلمات الرئيسية في فلسفة نيتشة. ولقد عرفها هذا الفيلسوف بأنها غريزة الخلق والإبداع وجوهر الوجود الإنساني والهدف النهائي لنشاط الإنسان. وإن آدلر نفسه لم يخف تأثره بآراء نيتشه. وكان يقتبس عنه دون تكتم أو غموض، لأنه حين يفعل ذلك، إنما يعتمد، حسب تعبيره، على مفكر عظيم.

لقد خطا آدلر خطوة إلى الأمام بتركيزه على العامل الاجتماعي ودوره في بناء الشخصية. غير أنه، وبسبب موقعه في التحليل النفسي وتكوينه الفكري، توقف عند حدود الطبيعة الاجتماعية للإنسان المبدع، ولم يحاول الكشف عن الروابط الحقيقية بين ماهو طبيعي وماهو نفسي في الشخصية، واستنباط القوانين العامة لتطور صلات الإنسان بمجتمعه وانعكاسات ذلك على قدراته العقلية ودوافعه ونشاطاته المنتجة. ومع ذلك فإن خطوته المتقدمة شجعت

الآخرين على دفع حركة التحليل النفسي في الاتجاه الاجتماعي.

■ ■

الفصل العشرون

علم النفس التحليلي

يعتبر علم النفس التحليلي أحد التيارات الفاعلة على ساحة التحليل النفسي. وقد ظهر خلال العقد الثاني من القرن العشرين بفضل البحوث والدراسات التي أجراها أحد أعضاء الرابطة الدولية للتحليل النفسي النـشيطين، وهـو كـارل غوستاف يونغ K.G.YUNG الذي ولد في سويسرا عام 1875م. وتوفي عام 1961م.

درس يونغ الطب في جامعة بازل. وبدأ نشاطه العلمي والعملي في عيادة الطب النفسي تحت إشراف جانيه، ثم بلولر. وانضم إلى الهيئة التدريـسية فـي جامعة زيوريخ في العام الدراسي(1905–1906). وفي عام 1907 سافر إلـى فيينا، وتعرف فيها على فرويد. ووجد لدى هذا الأخير الكثير من الأفكار التـي تتفق مع توجهاته آنذاك. فعمل على الإفادة منها وتطويرها أثناء نشاطه العملـي اللاحق. وفي عام 1909 سافر برفقة فرويد إلى الولايات المتحـدة الأمريكيـة تلبية للدعوة التي تلقاها من ستانلي ــ هول. وهناك عرض خلاصـة خبرتـه الميدانية في مجموعة من المحاضرات. وخلال تلك الأعوام برز يونغ كقطـب من أقطاب التحليل النفسي. فكان أول رئيس للرابطة الدولية للمحللين النفـسيين ومحرر أول مجلة ناطقة باسم التحليل النفسي JOHRBUSH.

وابتداء من عام 1911 اتخذت خلافاته مع فرويـد طابعـاً حـاداً انتهـت بانفصاله عنه وباستقالته من الرابطة ورفضه العمل في المجلة. وكان ذلك عـام 1913. وبعد هذا التاريخ بقليل تخلى عن التدريس في الجامعة ليتفـرغ كليـة للنشاط العيادي. واستطاع في غضون فترة قصيرة أن يستقطب مجموعة مـن الأطباء النفسيين ويؤسس معها "نادياً سيكولوجياً"، تركزت نشاطاته بصورةعامة

حول تبادل الآراء والخبرات العملية. وقد مارست المجموعة نشاطها هذا على شكل حلقات بحث كان يديرها ويوجهها يونغ. وبفضل أعماله وخبرته في ميدان الطب النفسي ذاع صيته، فقصده المرضى من مختلف البلدان، ومنها إنكلترا والولايات المتحدة. وهذاما شجعه على بذل المزيد من الجهد في مجال تخصصه. ومن أجل إشباع ميله إلى الفلسفة والإلمام بالنظريات الفلسفية القديمة والحديثة، وجد أن أفضل السبل التي تؤدي إلى هذا الهدف هو سبيل الاتصال المباشر بممثلي تلك النظريات والتعرف على مدى تمثلهم لها وتأثرهم بها. فزار الجزائر وتونس وشطراً هاماً من الصحراء الكبرى عام 1920. وخلال زيارته هذه تعرف، للمرة الأولى، على إحدى الثقافات الشرقية، ووقف على تأثيرها في سلوك أبناء هذه المنطقة وعاداتهم وتقاليدهم. واستغل فرصة وجوده في الولايات المتحدة الأمريكية خلال عامي 1924 و1925، فقصد "بويبلو" إحدى قبائل الهنود الحمر التي تعيش في المكسيك. واطلع على نمط الحياة فيها ونوع الروابط القائمة بين أفرادها. وفي عام 1926 سافر إلى كينيا لنفس الهدف. وأكثر من ذلك فقد دفعه شغفه بالفلسفة الهندية القديمة ورغبته في معرفة تعاليم الديانة البوذية وطقوسها إلى القيام برحلة إلى الهند وسيلان(سيرلانكا حالياً) عام 1937، وسوف تترك الانطباعات التي خلفتها مشاهداته ومطالعاته خلال هذه المرحلة بصمات واضحة على نتاجه العلمي فيما بعد. وربما يكون هذا الجانب واحداً من أهم العوامل التي عمقت خلافه مع فرويد، وأدت إلى ظهور مؤسسات تعكس هذا الخلاف وتؤكده. فقد تأسست الرابطة الدولية للطب النفسي عام 1933 التي انتخب يونغ على رأسها. كما أقيم عام 1948 معهد في مدينة زيوريخ يحمل اسم يونغ لتعليم علم النفس التحليلي ونشر مبادئه وأفكاره وطرائقه.

لقد عرف يونغ في الأوساط السيكولوجية، وفي المقام الأول من خلال طريقته في التداعي. وهذه الطريقة، وإن حملت ضمن مبادئها بعضاً مما أقيمت عليه طريقة التداعي الحر، فإنها تختلف عنها في بنيتها وأسلوب تطبيقها. فهي تذكرنا بالطريقة التي ابتكرها ابن سينا لمعرفة الأسباب الحقيقية والمباشرة للمرض. ذلك لأن كلاً من الطريقتين تعتمد في الوصول إلى الهدف المطلوب على استجابات المريض على الكلمات ــ المثيرات التي تعرض عليه.

وترجع نشأة طريقة التداعي التي وضعها يونغ إلى عام 1906. وهي تحتوي على مجموعة كبيرة من الكلمات ــ المثيرات(400 كلمة)، التي تتوزع

على أسماء(241) وصفات(69) وأفعال(82) وأحرف وأعداد(18). وقد حرص يونغ على اختيار الكلمات الأكثر تداولاً لتجنب الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المفحوص، وتفادياً لإطالة الوقت الذي يستغرقه هذا الأخير في استجابته بسبب صعوبة الكلمة وليس بسبب أي شيء آخر.

ويحدد يونغ مهمة هذه الطريقة في دراسة مجموعة من العمليات الحسية والارتباطات النفسية الداخلية والقدرة على الصياغة الكلامية والعروض الحركية. ويجد أن لكل واحدة من هذه الوقائع النفسية نصيباً من الاستجابة. وبصرف النظر عما يقال عادة من أن التداعي يكون حراً، وأن بإمكان المفحوص أن يرد كيفما يشاء، فإن الحقيقة التي يبرزها يونغ هي أن المفحوص مرغم على البوح بالأشياء التي يعتقد خطأً بأنها من الأسرار(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986، 143-146).

إن أي تلكؤ أو تردد يبديه المريض(والإنسان عامة) أثناء الاستجابة على الكلمة ــ المثير يعتبر، في رأي يونغ، مؤشراً على وجود علاقة غير عادية مع الموضوع الذي تدل عليه الكلمة ــ المثير. وغالباً ما يكون هذا النوع من الاستجابات نتيجة تدخل قوي من الجانب الانفعالي.

لقد تمكن يونغ بفضل استخدام هذا الاختبار في نشاطه العيادي من ملاحظة بعض الحالات المرضية التي تختلف أعراضها ومسبباتها عما وصفه فرويد وفسره بالرغبات الجنسية الطفولية. فالاضطراب الذي يعاني منه الفصامي والانقسامات التي تحل بشخصيته ليست مما يمكن اعتباره "نتفاً منفردة من فعل الجماع"، مثلما قال فرويد عن الزلة وخفقان القلب والهستيريا وعصاب الحصر(فرويد، 1981، 94)، فتفسير كهذا يرفضه يونغ رفضاً قاطعاً ويعتبره أمراً"... يجب أن يوصف بما هو أسوأ من السخيف"(عاقل، 1981، 216). وهنا يكمن جذر الخلاف بين الرجلين، وتتضح بداية تكون نواة علم النفس التحليلي.

ومن المنطق الذي يحكم نظرتنا إلى الأشياء والحوادث، فإننا ندرك أن المعطيات التي جمعها يونغ أثناء ممارسته العيادية لا تعد سبباً وحيداً لانشقاقه عن فرويد، وأساساً كافياً لبناءاته الفكرية. وبعبارات أخرى فإن مجرد ذكر هذه المعطيات أو الإشارة إليها غير كاف البتة لتفسير التباين في وجهتي نظر فرويد ويونغ، وتتبع تطور الجوانب الرئيسية لعلم النفس التحليلي. وقد لا نختلف مع الرأي القائل بأن الحصول على هذه المعطيات تم بفضل إدخال تقنيات وأدوات

جديدة. ولكننا لا نقف عند حدود هذا الرأي، ونمضي إلى أبعد منها فنقول بأن مثل هذه المعطيات يجسد ـ إلى جانب تلك التقنيات والأدوات ـ موقفاً نظرياً معيناً. فالمهمة متعددة الجوانب التي أوكلها يونغ إلى اختباره تتضمن إشارة على درجة كافية من الوضوح إلى علاقة تلك الأداة بموقفه النظري. وبوسعنا أن نتعرف على هذا الموقف، ونجمع خطوطه ومحاوره بالرجوع إلى مراحل حياته والأطوار التي مرت بها اهتماماته وتكونت عبرها معارفه.

لقد ألمحنا في فصل سابق إلى أن يونغ ولد وتربى في بيئة متدينة. وقد ساعده ذلك على الإلمام بتعاليم الديانة المسيحية، وصبغ ثقافته، فيما بعد، بالصبغة الدينية الصوفية، وخلق لديه ميلاً قوياً نحو الفلسفة دفعه للاطلاع على النظريات الفلسفية الغربية الحديثة، والفلسفات القديمة والسفر لإثراء معارفه بالمعايشة المباشرة لكثير من ثقافات الأمم والشعوب. ولهذا يمكن اعتبار يونغ أكثر قرباً إلى قضايا الفلسفة وأكثر دراية بمذاهبها بالمقارنة مع فرويد. وقد بدا هذا الفرق عبر اللقاءات الأولى التي جمعت الطرفين. فكان من نتائجها أن تبلور اهتمام فرويد بالتاريخ الثقافي للمجتمعات البشرية، كما ذكرنا في حينه.

وهكذا ينبغي إضافة المعارف الفلسفية التي كان يمتلكها يونغ ونتائج تحليله لمعطيات الثقافة الشعبية و الديانات والأساطير إلى معطيات تجربته العيادية لتكون الخطوط التي أنشأ منها نظريته التحليلية.

إن اعتراض يونغ على الدور الاستثنائي الذي تلعبه الرغبات الجنسية في الحياة النفسية لم يكن ليعني رفضه لجميع المفاهيم التي جاء بها التحليل النفسي الكلاسيكي. وبما أنه أحد أقطاب التحليل النفسي وصاحب اتجاه من اتجاهاته فقد أبقى على بعض تلك المفاهيم واستخدمها على النحو الذي ينسجم مع أفكاره وتصوراته. ومن بينها مفهوم "الليبيدو" الذي عنى به الطاقة النفسية التي تتبدى في خضم الحياة وتدرك كنزعة ورغبة ذاتيتين. فبعد أن كان هذا المفهوم يرمز إلى الطاقة الجنسية التي تتخذ أشكالاً محددة تعرف بها مراحل حياة الإنسان، أصبح الآن يشير إلى طاقة نفسية، تتضمن فيما تتضمن الرغبة الجنسية كشكل من أشكال تجلياتها. ففي المراحل العمرية الأولى تتجسد هذه الطاقة في غريزة التغذية التي تتولى مهمة إنضاج العضوية، وشيئاً فشيئاً يفسح النمو العضوي المتدرج والمتعاقب مجالات جديدة لاستعمال الطاقة الليبيدوية، آخرها وأهمها الغريزة الجنسية. يقول يونغ : "من وجهة النظر الوصفية، يرى التحليل النفسي تعددية الرغبات، ومن بينها الرغبة كظاهرة جزئية، وهو يعترف، فوق ذلك،

ببعض التيارات الليبيدوية في الرغبات اللاجنسية.

والأمر، من وجهة النظر التكوينية، مختلف. فهنا ينظر إلى نشوء تعددية الرغبات من الوحدة النسبية، من الليبيدو: فعن الليبيدو الذي يقوم بوظيفة التكاثر تتفرّع تيارات ليبيدوية وتنضم إلى أشكال جديدة من تجلياته"(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986، 153).

ولما كان مفهوم الليبيدو يدل على القوة المحركة للسلوك الإنساني، فمن الطبيعي أن يرتبط عند يونغ ــ كما هو الشأن عند فرويد ــ بمكونات النفس وأقسامها.

ولعل أول ما يمكن تسجيله بصدد الحديث عن الجهاز النفسي هو اتفاق يونغ مع فرويد حول تقسيم النفس إلى وعي ولا وعي، وأسبقية اللاوعي وكبر مساحته وأهميته في حياة الفرد بمقارنته مع الوعي. ولكن يونغ يخلع على اللاوعي صبغة سيكولوجية بدلاً من الصبغة البيولوجية الفرويدية. وهذا ما أبرزه في مسلمته حول وجود أفكار رمزية وشاملة تنتقل بالفطرة عبر الأجيال، وتؤلف قاعدة لكل ما سوف يكتسبه أو يتمثله المرء من تصورات خلال مراحل حياته. وقدأطلق على هذه الأفكار اسم "الأنماط الأصلية أو الأولية ARCHETYPES".

والأنماط الأولية، في نظرية يونغ، هي مخططات رمزية، أو صور عامة تختزل خبرة بني البشر في الصراع مع العالم الخارجي عبر حقب مديدة من الزمن. وقد وجدت تلك المخططات والصور منذ القديم طريقها إلى البنية البشرية، وصارت جزءاً من مكوناتها. فالخوف الذي يعتري الإنسان المعاصر لدى رؤيته بعض الحيوانات، كالأفاعي مثلاً، أو عند حلول الظلام... ماهو، في اعتقاد يونغ، إلا راسب نفسي ورثناه عن أسلافنا البدائيين حينما كانوا يعيشون في المغاور والكهوف، ويتعرضون دوماً لتهديدات تلك الحيوانات وهجماتها. وتؤلف هذه الأنماط جزءاً هاماً من اللاوعي يسميه يونغ "اللاوعي الجمعي" ليميزه عن جزء آخر من اللاوعي يطلق عليه "اللاوعي الفردي أو الشخصي".

وعلى هذا النحو يحتفظ اللاوعي عند يونغ بالمكانة الهامة التي يحتلها في التحليل النفسي الفرويدي. ولكنه يختلف عن اللاوعي الفرويدي من حيث شكله ومضمونه. ومع أن تقسيم يونغ للاوعي إلى نظام جمعي وآخر فردي يعد جانباً ذا مغزى في هذا الاختلاف، إلا أن الجانب الأهم يكمن في خصائص كل منهما ودوره في حياة الفرد. فاللاوعي الجمعي(أو ما فوق الشخصي، كما يسميه،

يونغ أحياناً)، يحتوي على ماهو مشترك بين الجماعة أو الـشعب أو الإنـسانية مما لايكتسبه الفرد في مجرى حياته. إنه يتضمن الغرائز الفطريـة والـصور الأولية، البدائية. وصحيح أن المولود الإنساني الجديد لا يحمل أي تصور عـن العالم، ولكنه يملك دماغاً على درجة عالية من الدقة والتنظيم. وهو يرث هـذا الدماغ، مع كل ما تثبت فيه من غرائز وأنماط وصور، عن الأسلاف بوصـفه نتاجاً عضوياً للوظائف العصبية والنفسية التي كانوا يقومـون بهـا. وتـشتمل محتويات اللاوعي الجمعي على المعتقدات الجماعيـة والبـشرية والأسـاطير، وعلى ما ورثه الإنسان عن الحيوانات. وهكذا ينظر يونغ إلى اللاوعي على أنه النظام النفسي الأهم والأقدم الذي يوجد بشكل مستقل عن نمـو الفـرد ووعيـه وتجاربه.

ويستمد يونغ أدلته على وجود اللاوعي الجمعـي مـن واقـع ممارسـته العيادية. فبعد أن اعترف بصعوبة إدراكه في الأحوال العادية يؤكد على وجـود عناصره في الأحلام عبر الآثار الواضحة للصور الأسطورية، وبدرجة أكبـر في حالات الاضطراب الذهني، ولاسيما الفصام. ومن الـشواهد علـى وجـود الصور الأسطورية والأفكار الرمزية لدى المرضى تلك الخيـالات والتهيـؤات التي تتكون لديهم والتي تشبه بمضامينها الصور الأسطورية والدينية التي نجدها عند مختلف الشعوب.وقد دفعته ملاحظاته هذه إلى القول بـأن تلـك الـصور والأفكار هي تعبير عن عمل النفس الإنسانية اللاواعية(والحيوانية جزئياً)، التي تكونت نتيجة ما تركته تجربة الأسلاف القدامى من بصمات في بنية الدماغ.

أمّا اللاوعي الفردي فإنه يشغل من النفس الجزء العلوي الذي يتوضع على الطبقة الداخلية العميقة التي يحتلها اللاوعي الجمعي. ويحتوي اللاوعي الفردي على الذكريات والصدمات المنسية والنزوات والرغبات المكبوتة والعقد. وتؤثر هذه الوقائع والحالات النفسية على سلوك الفرد عن طريق آثارها التي تبقى في اللاوعي حتى ولو أ صبح إدراكها والشعور بها أمراً متعذراً تماماً. ويتـضمن هذا النظام من اللاوعي، علاوة على ذلك، جميع الإدراكات والانطباعات تحت الواعية التي لم تشحن بالقدر الكافي من الطاقة كي تبلغ الـوعي. ومـن هـذا المنظور فإن اللاوعي الفردي يرتبط مباشرة بالسيرة الذاتية للفـرد وبتجاربـه الحياتية. ويمكن الاطلاع على محتوياته(أو على بعـضها)، بوسـاطة تفـسير الأحلام والخيالات وتحليلها، وباستخدام طريقة التداعي.

وقد تثير فرضية اللاوعي الجمعي اعتراض الآخرين ودهشتهم. ومثل رد

الفعل هذا لم يكن بعيداً عن حسابات يونغ وتوقعاته، بل إنه أشار إليه بصراحة وجلاء، وأرجع السبب في ظهوره إلى حداثة هذا المصطلح، مؤكداً، في الوقت ذاته، أن تداوله كفيل بتحويله إلى تصور مألوف، مثلما آل إليه مصير مفهوم اللاوعي. وبعد أن يستعرض الموقف العام من اللاوعي باختصار منذ هـ.كاروس وهارتمان يتوقف عند فهم فرويد له، ويسجل ملاحظاته حوله. فقد لاحظ أن فرويد ميز في أعماله الأخيرة بين الجانب الغريزي من النفس(الهو) والوعي الجمعي(الأنا الأعلى) الذي يعي الفرد جزءاً منه ويبقى الجزء الآخر مكبوتاً. ولكنه رغم ذلك وجد أن اللاوعي عنده ذو طبيعة فردية، ولا يتعدى كونه ميداناً للرغبات والنزوات الجنسية المنسية والمكبوتة.

إن طرح يونغ للاوعي الجمعي وأهميته على صعيد الفرد والمجتمع هو محاولة لتطوير فرضية العالم الأتنوغرافي الفرنسي ليفي ـ برول عن"التصورات الجمعية". وفي هذا السياق عقد مقارنة بين الصور الرمزية للمعتقدات البدائية التي حملها ليفي ـ برول لهذا المفهوم بالأنماط الأولية التي زعم أنها مكوّنات اللاوعي الجمعي. واستخلص أن مفهوم النمط الأولي يمكن استخدامه بصورة غير مباشرة في التصورات الجماعية، لأنه لا يعي سوى المضامين النفسية التي لم تخضع بعد للمعالجة الواعية، وبالتالي فإنها تعتبر معطى نفسياً مباشراً.

ولعل من أهم النقاط التي تضمنتها نظرية يونغ في اللاوعي تتمثل في التفريق بين النفس والروح. فالنفس تعني، بالنسبة له، العمليات النفسية الواعية وغير الواعية. بينما تتجسد الروح في مجموعة الوظائف التي يطلق عليها اسم "الشخصية". وهذا ما يوضحه في قوله: "أثناء قيامي بدراساتي التي كرستها لبنية اللاوعي وجدت لزاماً علي أن أبين الفارق المنطقي بين الروح والنفس. إنني أفهم من النفس مجموع العمليات النفسية الواعية منها وغير الواعية، وأفهم من الروح مركباً معيناً ومحدداً من الوظائف، الذي لا يمكن وصفه بأفضل من "الشخصية". ومن أجل وصف أدق لما عنيته بذلك يتوجب علي هنا أن أستميل أيضاً بعض وجهات النظر الأكثر بعداً. فخصائص ظاهرة الروبصةSOMNABULISME(ازدواجية الطبع، انشطار الشخصية) التي يعود الفضل الأكبر في دراستها للعلماء الفرنسيين قادتنا إلى وجهة نظر مفادها أن في هذا الفرد أو ذاك يمكن أن يكون "عدد من الشخصيات"(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986ـ 161).

ويبدو من خلال ذلك أن يونغ يبتعد أكثر عن فرويد في النظرة إلى طبيعة اللاوعي ومحتواه. فبينما بدا اللاوعي عند فرويد وجوداً بيولوجياً وسيكولوجياً، أصبح عند يونغ ذا صبغة اجتماعية. وقد دأب على إبراز تلك الصبغة لدى تحديده لمحتويات كل من اللاوعي الجمعي واللا وعي الفردي ومصادرها. فالتصورات الرمزية التي تؤلف مضمون اللاوعي الجمعي هي رواسب الخبرة القديمة للبشرية. والحوادث والتصورات المكبوتة أو المنسية التي تشكل عناصر الوعي الفردي هي ثمرة التجربة الاجتماعية للفرد. ويتأكد النزوع الاجتماعي ليونغ أكثر في محاولته تقديم نظرية جديدة في الشخصية وإدخاله عدداً من المفاهيم المستحدثة، من مثل "الشخص" أو "القناع" و"الظل" و"الأنيما" و"الأنيموس" و"الشيخ الحكيم"، و"الذات". فقد أدخل يونغ هذه المفاهيم ليبرز تعدد مستويات النفس وتنوعها. وهي تشير بصورة رمزية إلى نواح محددة من النفس اللاواعية فالشخص PERSONA أو PERSONAE(بالجمع) يرمز للناحية السطحية(الخارجية) من الشخصية، التي تتجلى في العلاقة المباشرة للإنسان بالآخرين دون أن تعكس وجهه الحقيقي. إنه صورة الإنسان التي يظهر فيها أمام نفسه وأمام الآخرين، أو القناع MASK الذي ترتديه الشخصية لإخفاء حقيقتها. ويرمز الظل DERSCHATTEN إلى كل ماهو منحط في أخلاق الإنسان. فقد قصد به يونغ وجود الجانب السلبي، القاتم في الشخصية الذي يحتوي على النزعات العدوانية والتخريبية، ويتوضع في أعماق النفس البشرية.

وتعبر الأنيما عن النمط الأول الأنثوي في الرجل، والأنيموس ــ عن النمط الأول الذكري في المرأة. ويرجع النمطان في نشأتهما إلى أصول جنسية قديمة. ولما كانا يشكلان نتاجاً نفسياً للعلاقات المشتركة بين الناس، فإنهما يعتبران في رأي يونغ، عاملاً هاماً في إحلال التناغم والانسجام بين الجنسين. ذلك لأن كل واحد منهما يحمل صورة عن موضوع الجنس المقابل. وغياب الانسجام والتفاهم بين المرأة والرجل يعود إلى اختلاف الصورة الأولية لدى كل منهما(أو لدى أ حدهما) عن الصورة الواقعية للآخر.

ويرمز مفهوم الشيخ الحكيم إلى حلم الإنسان وحكمته، وتغليب الواقع وإخضاع ما سواه من رغبات وحاجات لمعاييره.

أما مفهوم الذات فقد أدخله يونغ ليعبر به عن الوحدة الكلية للنفس بشطريها الواعي واللاواعي. فالذات أعم وأشمل من "الأنا" الذي يقصر يونغ استخدامه

على الوعي. وهي غالباً ما تتجسد في التخيلات والتهيؤات اللاواعية، متخذة مظهر الشخصية المثالية، مثلما هو حال فاوست عند غوته، وزرادشت عند نيتشه.

وثمة مفهوم آخر يميز علم النفس التحليلي ويزيد من صبغته الاجتماعية. والمقصود هنا هو مفهوم التفرد INDIVIDUTION. والتفرد ــ كما يعرفه يونغ ــ "هو عملية تشكل وانفصال كائنات فريدة...".(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986، 169)، ولهذا فإنه يقتضي تتبع التعبيرات الرمزية للأنماط الأولية عند هذا الفرد أو ذاك للتعرف على السمات المميزة للشخصية.

ويحتل التفرد مكان القلب بين المبادئ والأفكار اليونغية، لأن عملية التشكل والانفصال تعتبر، كما يقول يونغ نفسه، بداية تطور النفس البشرية ونهايته. وهذا القول يحمل دلالة إضافية على سعة "نفوذ" التفرد والمشكلات التي ترتبط دراستها به، وهي كثيرة ومتنوعة تتجاوز ما يتصل منها بالنمو الفردي إلى تطور البشرية، والقيم الحضارية، وموقع الإنسان المعاصر من ذلك.

ولقد توصل يونغ باستخدامه مفهومه الخاص عن التفرد إلى رسم لوحة رمادية لإنسان حضارة القرن العشرين. حيث وجد أن من النتائج السلبية للتطور الثقافي الذي عرفه العالم(الغربي على وجه التحديد) اختلال التوازن والاضطرابات النفسية التي تعاني منها الشخصية. ويرجع يونغ ذلك إلى اضمحلال دور الصور الرمزية للقيم التي يحملها الإنسان وخوائه الروحي مقابل الإشباع المادي الذي يتسم به العصر الحالي.

ويرى يونغ أن خلاص الإنسان المعاصر من "أزمة البحث عن النفس"، يكمن في العودة إلى القيم الروحية الحقة التي تكسب حياة الفرد معنى وأهمية. وأن تحقيق هذا الهدف يمر عبر التفرد.

ولعل ما تجدر ملاحظته هنا هو أن يونغ يعطي للتفرد صفة النقدية. وقد استعمل هذه الصفة في تحليله للحضارة الغربية وانعكاساتها على الجوهر الإنساني. واعتبرها، في نفس الوقت، أداة لتجاوز معاناة الإنسان في ظل هذه الحضارة. بيد أن علمه لم يبرح الدائرة الفردية السيكولوجية بسبب نظرته المثالية الضيقة التي لم تمكنه من رؤية الروابط الحقيقية بين الفرد ومجتمعه، والآثار السلبية لتبدل الشروط الحياتية الموضوعية في سمات الإنسان وقيمه.

وإذا عرف مؤسس علم النفس التحليلي بطريقة التداعي، فإن دراسته لأنماط الشخصية قد أسهمت بقسط وافر في انتشار أفكاره. فبالاعتماد على

المعطيات الميدانية قسم يونغ ا لشخصية إلى نـوعين أو نمطـين: الشخـصية المنبسطة، والشخصية المنطوية. حيث كشفت هذه المعطيات عن وجود سـمات عامة لدى الناس إلى جانب الفروق الفردية بينهم، وقادتـه ملاحظاتـه لـسلوك الأفراد وتتبع مجرى حياتهم إلى حقيقة مفادها أن بعضاً مـنهم يبـدي اهتمامـاً واضحاً بالعالم الخارجي، بينما يعزف الآخر عن الموضوعات الخارجية ويتجه نحو ذاته ويهتم بعالمه الداخلي. إن كلاً منا ينحرف حتماً نحو هـذه الناحيـة أو تلك، ويميل دوماً إلى تفسير الأشياء من زاوية النمط الذي ينتمي إليه. ويـشير يونغ إلى أن أياً من النمطين لا يوجد بصورة مستقلة تماماً. فليس هناك شخص منطو تماماً، أو منبسط تماماً. ومن غير الممكن أن يوجد النمطان الواحد إلى جانب الآخر، وإنما يوجدان الواحد مع الآخر. وهذا يعني أن الشخصية الواحدة تتضمن عناصر الانبساط وعناصر الانطواء معاً، ولكن بنسب متفاوتـة فمـن طغت لديه عناصر الانبساط على عناصر الانطواء كانت شخصيته من الـنمط المنبسط. بينما تكون شخصيته من النمط الانطوائي عندما تسيطر لديه عناصر الانطواء على عناصر الانبساط.

على أن يونغ لا يعتبر تصنيف الناس في فئتين: المنبسطين فـي جانـب، والانطوائيين في الجانب المقابل، نهاية المطاف، بل إنه خطـوة أولـى علـى طريق التمييز بين الأفراد على أساس اختلاف سماتهم النفـسية. فقـد كـشفت الدراسات في هذا الميدان عن فوارق هامة بين الأفراد الذين ينتمون إلـى أحـد النمطين. وعليه فإن الخطوة الثانية تتمثل، من وجهة نظر يونغ، في تحديد أدق وأكثر تفصيلاً للأوجه التي يختلف فيها أفراد النمط الواحد.

ويعني ذلك القيام بتصنيف الناس ليس على أساس الفروق العامة العريضة بينهم فقط، وإنما تبعاً لتفاوت وظائفهم النفسية أيضاً. وقد اختار يونـغ التفكيـر والإحساس والانفعال والحدس لتكون أساساً لتـصنيف النـاس إلـى مفكـرين وحساسين وانفعاليين(أوعاطفيين) أو حدسيين. ومن ثم عمد إلـى ربـط هـذه الأنماط الأربعة بالنمطين السابقين ليقدم مخططه النهائي لأنماط الشخصية. فكل واحد من الأنماط الأربعة يمكن أن يكون منبسطاً أو انطوائياً وفقاً لموضـوعات اهتمامه وتوجهاته.

■ ■

الفصل الحادي والعشرون
مدرسة المجال النفسي

على الجانب الأيسر من ساحة ألكسندر القريبة من بوابة براندبورغ في برلين تتربع حديقة على مساحة واسعة يقابلها، في الجانب الآخر من الساحة، قصر الامبراطور الذي لم يبق منه شيء. وقد شهد هذا المبنى الضخم خلال العقد الثالث من القرن العشرين نشاطاً مكثفاً لمؤسسي المدرسة الغشتالتية، بعد أن انتقلوا إليه في نهاية الحرب العالمية الأولى قادمين من فرانكفورت، وأقاموا فيه معهداً لعلم النفس تابعاً لجامعة برلين. وكان المعهد يضم آنذاك حوالي 150 شخصاً بين أستاذ ومساعد وطالب. ومنذ الوهلة الأولى لتأسيسه عين كيولر مديراً له. وأصبح ورتايمر أستاذاً ومشرفاً على الدراسات النفسية فيه. بينما لم يكن لزميلهما كوفكا نفس الحضور في هذه المؤسسة العلمية والتعليمية. وإلى جانب كيولر وورتايمر كانت الهيئة التدريسية في المعهد تتألف من عدد من الأساتذة المعروفين، أمثال إ.شبرانغر الذي عرف بمناهضته للغشتالتية وم.ديساور الاختصاصي في علم الجمال وك.غولدشتاين الذي كان يشرف على عيادة الطب النفسي في شاديت. ولعل من أبرزهم وأكثرهم نشاطاً هو ليفين الذي أقام مدرسة سيكولوجية عرفت بمدرسة "المجال النفسي".

ينتمي كورت ليفين KURT LEVIN إلى جيل واحد مع كل من كيولر وكوفكا، حيث ولد عام 1890م في ألمانيا وتوفي عام 1947م في الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد أن نال شهادة الدكتوراه عام 1914 من جامعة برلين التحق بصفوف الجيش الألماني. وعقب انتهاء الحرب العالمية الأولى التحق بمعهد علم النفس في برلين كعضو في هيئته التدريسية. وبفضل أفكاره المتميزة وحريته في العمل وحسن تعامله مع الآخرين استطاع في غضون فترة قصيرة

من الزمن أن يستقطب عدداً كبيراً من الباحثين الشبان من أوروبا وآسيا وأمريكا. ومن بينهم غيتابيرنباوم ونينا كاؤلينا وتمارا ديمبو(روسيا) وفرديناند هوب وس. شليسبرغ وس. فاينس وم. يوكنات وأ. كارستن(ألمانيا) وج.براون(الولايات المتحدة الأمريكية)، بالإضافة إلى أحد اليابانيين.

انطلق ليفين من أرضية مشتركة مع الغشتالتيين. فقد عاب على علم النفس آنذاك نظرته إلى النفس أو السلوك باعتبارهما حصيلة اتحاد عدد من المركبات الجزئية وارتباط مجموعة من العناصر البسيطة، وإهماله موضوع الحاجات والدوافع المحركة للشخصية. ووجد أن خطأ النظريات السيكولوجية يكمن في أنها بنيت على أساس أن الجزء يسبق الكل ويحدد خصائصه. ومنه فإن إصلاح هذا العلم يستدعي، في رأيه، تصحيح هذا الخطأ والاعتماد على مبدأ أن الكل هو الذي يحدد الجزء(الأجزاء)، وأن الجزء يتبع الكل ويعرف به. كما يستدعي الاهتمام بالدوافع التي يتوقف على معرفتها تفسير السلوك. فلتقديم صورة صحيحة وواقعية عن تصرفات الفرد وأفعاله ينبغي تجاوز معرفة الارتباطات القائمة بين الأشياء والحوادث. ذلك لأن إدراكنا للوقائع الخارجية وتذكرنا لها والحلول التي نقترحها لتذليل الصعوبات التي تصادفنا هي وقائع نفسية تشترط الدوافع حدوثها وتحدد قوتها. أما دور الارتباط فإنه، في اعتقاد ليفين، لا يتعدى الجانب الأدائي من الفعل النفسي. فهو يسهل حدوثه بعد أن يكون الدافع قد أطلقه.

ولعل موقف ليفين هذا، ولاسيما تشديده على أهمية الدافعية في معرفة طبيعة السلوك، واتجاهه، يذكر بآراء فرويد في هذا الموضوع. وليس من المستبعد أن يكون فرويد قد لفت انتباه ليفين إلى ذلك بصورة غير مباشرة. وأياً كانت حقيقة العلاقة بين الرجلين، فإن ثمة بعض المفاهيم التي استخدمها الاثنان وتواترت في أعمالهما كالدافعية وخفض التوتر وإزالته وإعادة التوازن.

ومع أننا نميل إلى الاعتقاد بأن ذلك ليس مجرد صدفة، فإن هذا لا يعني اتفاق أو حتى تقارب وجهتي نظرهما بشأن تلك المفاهيم. ولا يحتاج البرهان على ذلك إلى أكثر من الإشارة إلى اختلاف منطلقاتهما ومدخل كل منهما في دراسة النفس.

ذكرنا أن الدوافع عند فرويد هي تعبير عن الرغبات البيولوجية، الفطرية التي تتثبت موضوعاتها في مرحلة الطفولة الأولى. وللتعرف عليها والوقوف على الأسباب التي تكمن وراء أفعال الإنسان يتعين على الباحث أو المحلل

النفسي أن يرجع إلى ماضيه ليعيد و"ينبش" في ركام خبراته الطفولية حيث لا تزال تعبيراتها تعيش بين طياتها. ولكن ليفين يتناول المسألة من زاوية أخرى. فهو يرى أن الدوافع تتكون عبر شبكة العلاقات المتبادلة والمباشرة بين الشخص وبيئته في لحظة معينة. وفي هذا رفض قاطع ليس للطابع البيولوجي الفطري الذي طبع فرويد الدوافع به واستبداله بطابع اجتماعي ــ سيكولوجي فقط، بل للاستعانة بخبرة الماضي في تفسير السلوك ما لم تكن هذه الخبرة على اتصال وثيق وتماس مباشر بالموقف العياني الراهن. وإذا نظر فرويد إلى علاقة الفرد بالمجتمع، على أنها علاقة صراع دائم ومستمر، فإن ليفين يلح على وحدتهما وتكاملهما واعتبارهما قطبين لمجال واحد، ويحرص على جمع الأدلة التي تدعم وجهة نظره.

لقد جعلت هذه الرؤية ليفين أكثر قرباً من المنطلقات الغشتالتية. فبصرف النظر عن خلافاته مع الغشتالتيين(وخاصة كيولر) والتي كانت تطفو على سطح العلاقات العلمية، بل وتلقي بظلالها على موقف كل منهم في قاعات الدرس وحلقات البحث داخل المعهد، وأثناء لقاءاتهم الخارجية، فإن ذلك لم يحل دون اعتماده على مبدأ التشاكل ISOMORPHISME ونظرية المجال(الحقل) الكهرو مغناطيسي، ومبادئ الفلسفة الفنومنولوجية. ومن المرجح أن يكون هذا الاتفاق انعكاساً لوحدة البيئة الفكرية والعلمية التي عاش فيها وتأثر بها الطرفان. فقد كان ليفين صديقاً حميماً لأحد أعلام الفلسفة الفنومنولوجية، وهو مارتن هيدجر، الذي كان يدرس الفلسفة في معهد علم النفس البرليني. كما كانت تربطه ببعض أعلام الفيزياء والرياضيات، كأنشتين مثلاً، صلات طيبة. فلا عجب أن يقع ضمن دائرة تأثير المنجزات الضخمة لتلك العلوم. وأن يقبل على معطياتها ويستخدم اكتشافاتها في تفسير الوقائع النفسية. ولا عجب أيضاً أن يشمله تأثير الفلسفة الفنومنولوجية التي احتفظت بجاذبيتها عقوداً من الزمن واحتلت خلالها مكانة الصدارة عند المثقفين الألمان.

ولعل ما كان يشغل بال ليفين منذ بداية مسيرته العلمية هو السؤال عن الأسباب والدوافع التي تجعل الإنسان يتصرف على هذا النحو أو ذاك في المواقف الحياتية. وقد انطلق في إجابته على هذا السؤال من ضرورة التخلي عن النظر إلى الدافع كقوة خفية تعمل بمعزل عن الوسط الذي يتحرك به الإنسان، وتناول السلوك بوصفه نتاج العلاقة المتبادلة بين الفرد ومحيطه المباشر. ويقصد ليفين بذلك أن الذات تؤلف مع الموضوع "مجالاً دينامياً" تؤثر

كل نقطة فيه على النقاط الأخرى وتتأثر بها في نفس الوقت. وأن أي توتر يحل بإحداها يستجر ــ بالضرورة ــ العمل على التخلص من هذا التوتر واستعادة التوازن للمجال بأكمله. ولقد أطلق ليفين على العوالم المؤثرة في الذات خلال لحظة ومكان محددين مفهوم "المكان الحيوي"، أو "الحيز الحيوي".

ومن خلال ذلك يتبين بوضوح تأثير الفيزياء والرياضيات على فكر ليفين. فمفهوم "المجال الدينامي" الذي يعتبر مفتاح بنائه النظري هو تعميم لنظرية المجال الكهرومغناطيسي الفيزيائية على الميدان السيكولوجي. ومفهوم "الحيز الحيوي" الذي يعد حالة محددة للمجال السيكولوجي يعكس محاولة وصف السلوك الإنساني عن طريق التصوير الطبولوجي. وعلى هذا يكون ليفين قد اقتفى أثر الغشتالتيين في محاكاتهم للنموذج الفيزيائي، زيادة على اقتدائه، في وقت لاحق، بالنموذج الطبولوجي.

غير أن ما تجدر ملاحظته في سياق المقابلة بين نظرية ليفين والنظرية الغشتالتية هو اختلافهما حول فهم المجال. فبينما نظر الغشتالتيون إليه كصيغة إدراكية تجمع الذات والموضوع في كل واحد، يرى ليفين بأنه البنية التي تتألف من الدافعية ومادتها المتجسدة في العناصر الخارجية التي تتمتع بوجود مستقل عن الفرد. والدوافع هي التي تحرك الفرد باتجاه تلك العناصر، وتتعامل معها على النحو الذي يزيل التوتر ويعيد التوازن إلى كافة أجزاء البنية.

ولئن وجه ليفين اهتمامه نحو الرياضيات عامة، والطبولوجيا خاصة، فما ذلك إلا لأنه وجد في دراسة تشكل المجالات المختلفة للمكان والتحليل الشعاعي VECTOR ANALYSIS نموذجاً طيباً يمكن تكييفه مع "البيئة السيكولوجية"، وبفضل هذا العمل استطاع أن يستبدل الأعداد والكلمات بالتمثيل البياني للتعبير عن "الحيز الحيوي" الذي تجري الوقائع السيكولوجية ضمن حدوده.

ويرى ليفين أن "الحيز الحيوي" مؤلف من دوافع الفرد وقدراته وعناصر البيئة التي تقع ضمن ساحته الإدراكية ويمكن التعامل معها في لحظة ما. وأن حدوده تنتهي عند العناصر المادية الأخرى التي ليست بمتناول إدراك الفرد وتصوراته خلال تلك اللحظة. فالأشياء تكتسب قيمتها بالنسبة للفرد بقدر ما تشكل موضوعات لدوافعه. وهي تقع ضمن مجال إدراكاته واهتماماته مادامت هدفاً لأفعاله وسبباً لتوتره. ولكنها قد تتراجع إلى ما وراء حدود "الحيز الحيوي" في وقت لاحق بعد أن يشبع الدافع ويزول التوتر.

وبفضل التمثيل البياني أيضاً تمكن ليفين من تقسيم "الحيز الحيوي" إلـى مناطق، وتحديد الهدف فيها، وتصوير العوائق والحواجز التي تفصل الفرد عن الهدف. وصار يفسر السلوك في لحظة معينة بإعادة رسـم "الحيـز الحيـوي" وتمثيل القوى السيكولوجية الفاعلة أثناءها. ويرى ليفين أن ما يتغير لدى إعـادة الرسم ليس "الحيز" وإنما القوى السيكولوجية في داخله. ولذا ينبغـي أن تعـالج التحولات التي تطرأ على الدافعية ويحس بها الفرد على أساس ديناميـة الكـل. حيث أن الفرد يفعل(يؤثر) في بيئة محددة تشمل مناطق ذات قوة جاذبة وأخرى نابذة. وهذا ما عبر عنه ليفين بمفهوم "التكافؤ Valence". والتكافؤات، عنده، إما أن تكون موجبة(+) أو تكون سالبة(−). وتعتبر منطقة التكافؤ مركز مجـال القدرة. فعندما يكون التكافؤ موجباً تتجه جميع القوى السيكولوجية نحـو تلـك المنطقة. وعندما يكون سالباً فإن هذه القوى تنزع إلى الاتجاه المعاكس.

ولقد استخدم ليفين مفهوم الشعاع(الموجه) VECTOR للدلالة على القوى السيكولوجية داخل "الحيز الحيوي". فالسهم يشير إلى الاتجاه الذي ينـزع إليـه الفرد، والخطوط تدل على الحواجز والصعوبات التي تعترض الفرد في مسعاه نحو الهدف. وبما أن البيئة تحتوي على عناصر وقوى سـلبية إلـى جانـب العناصر والقوى الإيجابية، فإن انتقال LOCOMOTION الفـرد، بـالمعنى السيكولوجي(أي بتصوراته وأفكاره) لا بالمعنى الحركي فقط، هو عملية مركبة تتخللها الكثير من الفرضيات والاحتمالات والوسائل التي يمكن أن توصل إلـى الهدف. وهو ما يعني. بالنسبة لليفين، تمثيل السلوك في مخطـط يلـم بجميـع المتغيرات المحتملة للقوى السيكولوجية داخل "الحيز الحيوي".

ويعرض ليفين من واقع تجاربه وملاحظاته عدداً كبيراً من الأمثلة علـى مخططاته الطبولوجية التي سعى من خلالها إلى تصوير الشخصية كـ"منظومة توتر". ويعتبر سلوك الطفل الذي يمر أمام محل لبيع الحلويات واحداً من تلـك الأمثلة الأكثر تداولاً، فرؤية الطفل لما هو معروض في واجهة المحل تـستثير لديه الرغبة في الحصول على قطعة من الحلوى. وينشأ عن هذه الرغبة تـوتر يجعل من مكان وجود الحلويات منطقة تكافؤ إيجابي. ويمثل ليفـين تـصرف الطفل إزاء ذلك في رسومات عدة تتدرج في تعقيدها تبعاً للمناطق والحـواجز التي يتألف منها الحيز. فيبدأ باحتمال وجود نقود لدى الطفل، ومن ثم احتمـال عدم وجودها وتوجه الطفل بفكره إلى البيت لعله يجد ضالته عند أمه أو أبيـه. وقد يخيب أهله أمله فيضطر إلى اللجوء إلى أحد الأصدقاء وهكذا... ففي كـل

مرة تظهر لدى الطفل حاجة جديدة يستثار توتره ويحل تكافؤ جديـــد(لازاروس، 1984، 70، 71).

ومثال آخر نقتطفه من متابعات ليفين اليومية لسلوك الناس، والذي يبـــرز اهتمامه الكبير بجمع المعطيات التي تدلل على دور الدافعية في حياتنا النفـسية. فقد كان ليفين يتردد على مقهى قريب من معهد علم النفس فـــي بـــرلين. وذات مرة، بينما كان يجلس في هذا المقهى مع عدد من طلابه نهض من مكانه فجـــأة منادياً النادل. وحالما وصل هذا الأخير بادره ليفين بالسؤال: "انظر إلى هـــذين الشخصين اللذين يجلسان في تلك الزاوية ــ وأشار إليها ــ ؛ قـــل لـــي مـــن فضلك ماذا طلبا؟".

فأجابه النادل مباشرة وعدد له كل ما طلب الشخصان دون أن يعـــود إلـــى دفتره. وبعد أن خرج الشخصان سأل ليفين النادل: "والآن قل لي من فـضلك ماذا طلبا؟". وهنا وجد النادل صعوبة في استعادة ما طلبه الزبونان. وعنـــدها التفت ليفين إلى طلابه وسألهم: "ماهو، برأيكم، السبب فيما حصل للنـــادل؟". إن كل ماكان ليفين يود الوصول إليه هو أن النادل لا يهتم بمعرفة ما طلب أو مـــا وقع بقدر اهتمامه بمسؤوليته تجاه صـــاحب المقهـــى(ياروشيفـسكي، 1988، 172- 179).

وقد أوحت هذه الحادثة ومثيلاتها لليفين بسلسلة من التجارب التـــي أوكـــل مهمة إجرائها إلى طلابه ومساعديه. وتتمثل أولى حلقاتها في تلك التجربة التي عرفت بالأفعال التامة(المنجزة) والأفعال غير التامة(غير المنجزة)، والتي قامت بها ب.زيغارنيك B.ZEIGARNIK.

وفي هذه التجربة اقترحت الباحثة على مفحوصيها عدداً من المهمات التي كان بإمكانهم إنجاز بعض منها. بينما لم يتيسر لهم إنجاز البعض الآخر؛ حيـــث كانت التجربة تقتضي من جانـــب الفـــاحص أن يفتعـــل الأســـباب لقطـــع أداء المفحوصين وإيقاف التجربة. وبعد ذلك كان يطلب من المفحوصين تذكر كل ما فعلوه أثناء التجربة. وقد كشفت المعطيات عن أن المفحوصين كانوا أقدر علـــى استرجاع الأفعال التي لم يكتمل إنجازها بالمقارنة مع الأفعال التي تم إنجازهـــا تماماً. ويعلل ليفين وزيغارنيك ذلك بأنه لم تتح في الحالة الأولى فرصة تفريـــغ الشحنة الدافعية، الأمر الذي يبقي على وضعية التوتر لدى المفحوصين، خلافـــاً لوضعيتهم في الحالة الثانية؛ حيث تم لهم تفريغ الشحنة الدافعية وزال ماكانوا

يكابدونه من توتر. وقد عبرت زيغارنيك عن هذه النتائج بالعلاقة التالية:

$$\frac{\text{الأفعال غير المنجزة المسترجعة}}{\text{الأفعال المنجزة المسترجعة}}$$

ووجدت أن هذه العلاقة يجب أن تكون أكثر من +1 في كل الحالات. وفي تجربتها كانت 1.9. مما يدل على أن ما استرجعه المفحوصون من المهمات التي لم ينجزوها حتى النهاية يساوي ضعف ما استرجعوه من المهمات التي أنجزوها تقريباً(ياروشيفسكي، 1971، 225).

وتعد تجربة زيغارنيك إحدى العلامات البارزة التي عرفت بها مدرسة ليفين. وقد استخدمت تقنياتها في عدد من الدراسات السيكولوجية التجريبية. وتروي زيغارنيك نفسها قصة استخدام تجربتها من قبل أحد مساعدي فرويد لإثبات صحة فرضيات التحليل النفسي. وتضيف أن فرويد غضب لدى اطلاعه على ذلك، وألقى بالبحث قائلاً: "إن نظريتي ليست بحاجة إلى إثبات تجريبي".(ياروشيفسكي، 1988، 172-179).

أما الحلقة الثانية في سلسلة التجارب التي أشرف عليها ليفين فهي تجربة م.أوفسيانكينا فقد اتبعت الباحثة أسلوب إيقاف المفحوص عن العمل قبل إنجاز المهمة المطلوبة الذي اتبعته زيغارنيك. ولكنها اتخذت من النشاط الواقعي مادة لتجربتها عوض استعادته من الذاكرة. إذ كانت تعرض على المفحوص القيام بمهمة معينة. وبعد أن يشرع في أدائها كانت تطلب منه التوقف عن عمله لأسباب طارئة واضطرارية. إلا أنه يعطى في الوقت ذاته إمكانية العمل على النحو الذي يراه. وقد أثبتت معطيات هذه التجربة صحة ما ذهب إليه ليفين من أن التوتر يرغم الفرد على إتمام ما بدأه من قبل بصورة عفوية ودون أي تدخل خارجي. فجميع المفحوصين تقريباً كانوا يرجعون إلى المهمة من أجل إنجازها.

وتؤلف دراسة ما دعاه ليفين بالإشباع حلقة أخرى في الأعمال التجريبية التي ارتبطت بفكرة "منظومة التوتر". وواضح أن هذا المفهوم يعبر عن حالة من حالات الحاجة العضوية أو النفسية أو الاجتماعية عند الفرد. وقد استعمله ليفين ليعني به انخفاض مستوى التوتر في النظام الدافعي للفعل نتيجة التكرار الطويل والمستمر له، فيصبح أقل من التوتر في النظم الأخرى، الشيء الذي

يمنحها إمكانية تحديد بنية "الحيز الحيوي".

عرضت كارستن، صاحبة هذه الدراسة، على مفحوصيها القيام بمهمة معينة، يدوية(رسم أشكال) أو لغوية(قراءة نص أو قصيدة شعرية)، دون انقطاع، وما أن يمضي بعض الوقت على بداية التجربة حتى كانت تلاحظ الباحثة بعض الحالات الانفعالية على سلوك المفحوصين(انخفاض وتيرة النشاط، محاولة خرق التعليمات، الملل، الغضب....الخ). التي هي من مؤشرات أو أعراض الإشباع. وقادتها ملاحظاتها هذه إلى نتيجة مفادها أن الإشباع يتشكل لدى المفحوصين حينما يبدون موقفاً جدياً تجاه النشاط بسرعة. بينما لا يظهر لديهم إلا في وقت متأخر نسبياً عندما يكون هذا النشاط بالنسبة لهم أمراً ثانوياً وغير ذي معنى.

وتتجلى فكرة ليفين بصورة أوضح في تجربة ديمبو حول"الطموح". وقد أدخلت الباحثة هذا المفهوم لإبراز مستوى صعوبة(أو سهولة) الهدف الذي يتوجه المفحوص نحوه، وعلاقة ذلك بشخصيته. وخلاصة هذه التجربة هي طرح مجموع من المسائل الرياضية التي تتدرج في صعوبتها، وإتاحة الفرصة أمام المفحوص لاختيار المسألة التي يجد أنها تناسب مستواه وبإمكانه البدء بحلها. وبعد أن يفلح(أو يخفق) في حلها يسأل عن المسألة التالية التي ينوي اختيارها. ويشير الاختيار الثاني بعد نجاح(أو إخفاق) المفحوص في حل المسألة السابقة(الأولى) إلى مستوى طموحه.

لقد بات من المعروف أن مستوى الطموح الذي يظهر ويتغير عبر النشاط الحياتي للفرد يرتبط بجميع مكوناته النفسية. فمهما كان الموقف الذي يوجد فيه الفرد بسيطاً، فإن اختياره للاستجابات المقترحة على المثيرات التي يطرحها الموقف بغض النظرعن النتيجة، هو نتاج لنشاط شخصيته ككل وليس لجانب واحد منها. صحيح أن للدوافع نصيباً في الاختيار وردود الفعل على النجاح أو الإخفاق، ولكنها ليست الوحيدة التي تقود النشاط أو تشترطه. إذ من غير الممكن تصور دينامية النشاط بمعزل عن القيم والمعايير التي تحملها الشخصية. كما أنه من المستحيل فصل الجانب الدافعي من الشخصية عن سماتها الأخرى كالقدرات والطبع والمزاج.

والدوافع لأنها تعمل مع مظاهر النفس الأخرى، فإنها تتأثر بها وتؤثر فيها. فقدرة الإنسان في ميدان معين، كالرياضيات أو الأدب مثلاً، والنجاحات التي يحرزها فيه تزيد من شدة وسعة دافعه نحو هذا الميدان. ومن هذا المنظور

ينكشف عجز "المجال الدينامي" و"التكافؤات" عن إدراك الشروط الذاتية والموضوعية لنمو الشخصية وتكامل سماتها المتميزة والثابتة ثباتاً نسبياً.

لقد ظن ليفين أن نظريته تغطي كافة مجالات النفس، وأن النماذج الرياضية(الطبولوجية تحديداً) تمكنه من تفسير السلوك الإنساني بكل أبعاده وتجلياته. والحق أن إدخال هذه النماذج إلى علم النفس بهدف إضفاء الموضوعية والدقة على الدراسات السيكولوجية هي إحدى المحاولات المبكرة في تاريخ علم النفس. وبفضلها مهد ليفين الطريق أمام ظهور أعمال أخرى تأخذ بالنموذج الرياضي، كما سوف نرى عند الحديث عن بياجيه وهال.

إن القيمة الإيجابية لنماذج ليفين الطبولوجية تنحصر في المجال الدافعي. وقد سبقت الإشارة إلى أهمية هذا المجال في الوقائع النفسية. فلا يمكن الحديث عن النشاط النفسي دون التسليم بدور دينامية الدوافع فيه. ولكن الدوافع ليست كل شيء في ذلك النشاط. إنه أعقد من أن نصفه أو نعرفه بها. فهو يحتوي ــ إضافة إلى البعد الدافعي(الدينامي = التوتر) ــ على البعد التوجهي(الصورة أو الشكل) والبعد التنفيذي(الفعل). وإن تناول السلوك الإنساني خارج إطار وحدة هذه الأبعاد وتكاملها وعلاقاتها الجدلية يعرض الباحث للوقوع في الذاتية.

وعلى الرغم من محاولة ليفين ربط بعض هذه الأبعاد في إنشاءاته النظرية ونماذجه الطبولوجية، وتقرير ما بينها من ارتباطات، كارتباط الدافع بالبنية المعرفية للبيئة، ووجد أن أي نقص في هذه البنية يؤثر سلباً على أفعال الإنسان ويجعلها فجة وفوضوية، فإن الأسئلة المتعلقة بنشأة البنية العقلية ودورها في استرجاع الواقع الموضوعي ومعرفته ظلت دون أن تلقى إجابة. فمخططه الذي لم تجد هذه الموضوعات مكاناً لها فيه بقي من غير تبديل أو تعديل حتى بعد أن تحول اهتمامه من الدافعية عند الفرد إلى دراسة دينامية الجماعة. وقام بتطبيق "المجال الدينامي" و"الحيز الحيوي" و"التوتر" وغيرها من المفاهيم على الارتباطات القائمة بين أفراد الجماعة الواحدة.

وترجع بدايات توجه ليفين نحو دراسة العلاقات السيكوسوسيولوجية إلى السنوات الأولى من العقد الرابع من القرن العشرين. وقد أسهمت هجرته إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1933 في تعزيز هذا التوجه وظهور موضوعات جديدة ضمن قائمة بحوثه. حيث واصل هناك عمله العلمي كأستاذ في جامعة ستانفورد لمدة عامين ثم في جامعة أيوا، وكمشرف على مركز دراسات دينامية الجماعة التابعة لمعهد ماساشوستس التكنولوجي بدءاً من عام

1944. وبعد وصوله إلى الولايات المتحدة بعامين نشر كتاباً تحت عنوان "النظرية الديناميــة فــي الشخـصية DYNAMIC THEORY OF PERSONALITY " ــ 1935). وفي العام التالي نشر كتاباً آخر بعنوان "مبادئ علم النفس الطبولوجي ــ PRINCIPLES OF TOPOLOGICAL PSYCHOLOGY "(1936). ويعالج هذان الكتابان بصورة خاصة موضوعات القيادة وأساليبها وأنماط الصراع داخل الجماعة والمناخ النفسي وأثره في العلاقة بين أفراد الجماعة. كما يتضمنان طرائق ونماذج في البحث توصل من خلالها إلى استنتاجات قيمة على الصعيدين العلمي والعملي. فلقد وجد أن "جوهر الجماعة ليس في تشابه أفرادها أو اختلافهم، بل في ارتباطهم المتبادل. و يمكن أن توصف الجماعة بأنها كـ"مجال دينامي". وهذا يعني أن التغيرات التي تطرأ على وضع أحد أجزائها تؤدي إلى تغير في أي جزء آخر. وأن مستوى الارتباط المتبادل لأفراد الجماعة يتغير من الجمع المتنافر إلى الوحدة المتراصة COMPACT"(LEVIN. 1936. 54). بيد أنه لم يقصر هذه الاستنتاجات على الجماعات الصغيرة التي أخضعها إلى تجاربه، بل عممها على حركة المجتمع من منطلق أن الشروط المادية والعوامل النفسية التي تحدد العلاقة بين أفراد الجماعة وارتباطاتهم المتبادلة هي نفسها التي توجه المجتمع، وأن المجتمع، كالجماعة، ليس إلا "مجالاً دينامياً". فأي خلل يصيبه أو تغير يطرأ عليه هو نتيجة تفكك أو توتر أحد أجزائه. ويتوقف إصلاحه وإعادة اللحمة إليه على إزالة التوتر في ذلك الجزء. ويعني ذلك في نهاية التحليل أن إصلاح المجتمع يمر عبر تحسين علاقات الأفراد ضمن الجماعة، وإعادة تنظيم بنية المجالات الدينامية للجماعات.

إن تعميم نتائج دراسة دينامية الجماعة على المجتمع يتناقض مع مبدأ تبعية الجزء للكل الذي اعتمد عليه ليفين في أعماله الأولى. فالمجتمع ليس حاصل جمع المجالات الدينامية لأفراده، أو حاصل جمع سلسلة طويلة ومتشابكة من العلاقات المتبادلة بين هؤلاء الأفراد داخل الجماعات، وإنما هو ــ كمنظومة ــ يختلف اختلافاً نوعياً عن مجموع الشخصيات والجماعات من حيث عناصره المادية البشرية والثقافية والروحية والعلاقات التي تربطها بعضها ببعض. ومع أن لنشاط بعض الشخصيات أو الجماعات في مجال الإبداع العلمي أو الفني أو الفكري دوراً إيجابياً في حياة المجتمع، إلا أنه لا يرقى بقوته وفعاليته إلى مستوى تغيير بنية عناصره وطابع العلاقات القائمة بينها. في حين أن تغيير البنية الاجتماعية يقود ــ بالضرورة ــ إلى تغيير وضع الفرد والجماعة من

خلال التغير التدريجي لعناصر المجتمع وعلاقاتها باعتبارها طرفاً ضرورياً في منظومة "الفرد ــ المجتمع" أو منظومة "الجماعة ــ المجتمع" وجزءاً هاماً مــن عناصرهما.

وفي منتصف العقد الخامس انضم ليفين إلى مجموعة من العلمــاء الــذين توجهت جهودهم المشتركة تحت إشراف هــ.فينر نحو وضــع مبــادئ علــم التحكم(السيبرنيطيقا CYBERNETICS).

وقد دفعته إلى ذلك رغبته الشديدة بالتعرف على حقيقة السلوك الإنــساني والتحكم به، وأمله في تدعيم نظريته، وإغناء تصوراته عن "المجال الــديناميكي"، و"النموذج الطوبولوجي" بمعطيات العلم الجديد.

■ ■

الفصل الثاني والعشرون

السلوكية الجديدة

في السنوات الأخيرة من عشرينيات القرن العشرين أخذت بوادر الأزمة الاقتصادية ـــ الاجتماعية تلوح في أفق المجتمعات الغربية، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، مهددة إياها بعواقب سيئة. ولم تفلح التدابير التي اتخذتها قيادات تلك المجتمعات في التخفيف من تردي أوضاعها أو الحد من وتيرة انحدارها. ووصلت الأزمة ذروتها في الأعوام الأولى من الثلاثينيات. وخلال هذه الفترة العصيبة تداعى الخبراء والاختصاصيون في شتى الميادين لتدارس أسباب الأزمة وانعكاساتها القائمة والمحتملة على كافة الأصعدة. وعقدت المؤتمرات والندوات، ونوقشت فيها بحوث ودراسات تحلل الوضع وتدعو إلى تعبئة الجهود البشرية والطاقات المادية، وتقترح أساليب وطرائق للخروج من الأزمة. وفي خضم هذه الأحداث ظهرت أفكار وتصورات جديدة حول المجتمع أو المؤسسة الاجتماعية والفرد.

لقد تجمعت مقدمات هذه الأزمة ومسبباتها تدريجياً كإفرازات للعلاقات الاقتصادية ـــ الاجتماعية التي شهدتها المجتمعات الغربية مع بداية حلول المرحلة الامبريالية في أوائل القرن العشرين. ومع تنامي هذه المقدمات والمسببات وتزايد حجمها كانت أصوات بعض العلماء والمفكرين تتعالى محذرة من مغبة استمرار تدهور الأوضاع، ومنادية بضرورة العمل لتفادي الأزمة المحتملة. وقد أمكن لكل منهم أن يدرك هذا الواقع من خلال معايشته له وانعكاساته في ميدان نشاطه العلمي والفكري.

وفي علم النفس كان الصراع بين الغشتالتية والسلوكية والتحليل النفسي يحتدم مع تمسك ممثلي كل منها بمواقعها ومواقفها دون أن يتركوا أي هامش

للحوار، أو يبدوا ولو قدراً ضئيلاً من المرونة لإعـادة النظـر فـي آرائهـم وأفكارهم التي تثبت وقائع الحياة خطأها. ووصل الأمر بكل طرف إلـى حـد الإيمان بأن الحقيقة هي ما يقوله هو، وما عداه فهو الخطأ. فتحت وهـج هـذا الإيمان تصور واتسون أن بفضل اكتشافه لقوانين التعلم وآلياته أصبح بالإمكان تزويد أي إنسان بكل ما تستلزمه عملية التكيف من مهارات. وهـو مـا عنـاه بإيجاز ووضوح في مقال كتبه للموسوعة السوفيتيه حيث قال: "تنوي السلوكية أن تصبح مخبر المجتمع".(واتسون، 1930، 436). ورفض فرويد كل محاولة تجريبية لإثبات صحة نظريته، لأنها، على حد تعبيـره، ليـست بحاجـة إلـى إثبات.كما نفى كوفكا أن يكون هناك راديكاليون أكثر من الغشتالتيين.

ولا ريب في أن هذه اللوحة كانت حاضرة بألوانهـا المتنـافرة وأشـكالها المتناقضة في أذهان العديد من علماء النفس. ووجد بعـضهم أن الـسبيل إلـى التخلص من التنافر القائم وحل التناقضات التي ميزت علم النفس خلال الربـع الأول من القرن العشرين يكمن في التقريب بين أفكار هذه المـدارس. ويعـد كارل بيولر أبرز من شخص حالة هذا العلم في تلك الفترة. فكتابه "أزمة علـم النفس" الذي صدر عام 1927. يتضمن عرضاً تفصيلياً لتعاليم مختلف تيـارات علم النفس ومذاهبه التي يصنفها في ثلاث اتجاهات رئيسية متعارضة هي: علم نفس الوعي، وعلم نفس السلوك، وعلم نفس الروح. وقد لاحظ أن تصارع هذه الاتجاهات قد أضعف من مكانة علم النفس وجرده من جزء هام من إمكانياتـه وأوصله إلى أزمته الراهنة. ولتجاوز هذا الوضع يقترح بيولر توحيد الأفكـار والمبادئ وإقامة بناء نظري واحد.

ومع استفحال هذه الأزمة تزايدت دعـوات علمـاء الـنفس إلـى اتخـاذ الإجراءات الكفيلة بإحلال عملهم المكانة اللائقة بين العلوم الأخرى ليسهم معهم في حل مشكلات المجتمع. وكان القاسم المشترك بين هذه الدعوات هو اعترافها بوجود أزمة، وتركيزها على التعاون بين علماء النفس على اختلاف اتجاهاتهم وآرائهم للخروج منها. ولقد اتخذت من وسائل الفكر والثقافة والإعلام وسـيلة، ومن الندوات والمؤتمرات منبراً للتعبير عن مخاوف أصحابها من المستقبل(*).

ولقد وجدت الدعوة إلى تكامل النظريات السيكولوجية قبولاً لدى الكثير من أنصار السلوكية، وفي مقدمتهم ثورندايك. فإزاء الوضع الصعب الذي آلت إليه

---

* *وللمثال، لقد حظي التوجه نحو توحيد مختلف الاتجاهات في علم النفس بقسط وافر من اهتمامات المشاركين وكلمات المتداخلين في المؤتمر الدولي العام لعلماء النفس المنعقد في كوبنهاغن عام 1932.*

الخلافات العميقة على ساحة علم النفس وقف ثورندايك أمام أعضاء المؤتمر الدولي التاسع لعلماء النفس ليعترف بنقائص نظريته. وكان هذا التصريح بداية مرحلة جديدة من نشاطه العلمي، أعاد النظر خلالها بقوانين التعلم والمفاهيم التي تستند إليها. وقد استهل هذه المرحلة بنشر نتائج بحوثه في مجموعة من المقالات ثم جمعها وأصدرها في كتابين:(أساسيات التعلم ـ THE FUNDAMENTALS OF LEARNING (1932)،. وعلم نفس الرغبات والاهتمامات والمواقف ,THE PSYCHOLOGY OF WANTS INTERESTS AND ATTITUDES (1935).). ولعل أهم ما تضمنه هذان المؤلفان هو تخلي صاحبهما عن قانون التدريب والعقاب الذي يؤلف الوجه السلبي من قانون التعزيز وإبقاؤه على التعزيز الإيجابي(الثواب). وقد علل ثورندايك تراجعه عن أهمية التدريب في أن تكرار الاستجابات ليس شرطاً كافياً لاكتساب المهارات. وحيال ذلك يرى أن من الضروري الاهتمام بالشروط الأخرى المحيطة بالتدريب. أما بالنسبة لقانون الأثر فإنه يجد أن العقاب قد يصرف الفرد عن القيام بالاستجابة الخاطئة، ولكنه لا يعزز لديه الاستجابة الصحيحة. يقول: "إن إثابة رابط تقوّيه دوماً تقوية عظيمة، ومعاقبته تضعفه إضعافاً بسيطاً أو لا تضعفه"(عاقل، 1981 أ،158).

وأثناء القيام بهذه المراجعة اعتمد ثورندايك على العديد من الشواهد الحياتية والنتائج التجريبية. وقد كشف لدى تحليله لتلك الوقائع عن وجود اختيار تقوم عليه الاستجابة وتشترطه الدوافع ويضبطه الدماغ. وهذا ما دفع البعض إلى القول بأن هذه النتيجة إنما هي اعتراف صحيح من جانب ثورندايك بوجود عمليات داخلية تسبق الاستجابة. والواقع أن ثورندايك لم ينف وجود هذه العمليات(التبصر) لدى الإنسان. غير أنه تناولها من المنظور الارتباطي ولم يفهمها كما فهمتها الغشتالتية.

السلوكية القصدية

تعد نظرية إدوارد تولمان(1886–1959م) واحدة من المحاولات البارزة التي استهدفت الجمع بين السلوكية والغشتالتية والتحليل النفسي. فقد انطلقت في مسعاها هذا من الفلسفة الإجرائية أو الوضعية المنطقية التي هي نسخة منقحة عن الفلسفة الوضعية. وتعنى هذه الفلسفة بتحليل النشاط العلمي والتعرف على العمليات التي بوساطتها يكشف العلم عن المعطيات والمفاهيم الجديدة. وهي، إذ

تهتم بذلك، إنما تستمد اهتمامها من التعاليم الواتسونية التي تركز على استجابة العضوية وتعتبرها المادة الأساسية للدراسة السيكولوجية. ولذا يمكن اعتبار هذه الفلسفة دعوة إلى تطبيق مبادئ واتسون على سلوك العالم. وهي الدعوة التي أطلقها ب.بريجمان، أستاذ الرياضيات والفيزياء في جامعة هارفارد، عبر صفحات كتابه "منطق الفيزياء المعاصرة ــ THE LOGIC OF MODERN PHYSICS " حين قال: "إن مفهوم الطول يتحدد "يتثبت" عندما تتحدد "تتثبت" العمليات التي يقاس الطول بوساطتها. ولذا فإن مفهوم الطول لا يتضمن أكثر من مجموعة العمليات المناسبة"(ياروشيفسكي، 1985، 392).

وهكذا تسقط الإجرائية على لسان أحد أقطابها كل ماله صلة بالجانب النفسي من الواقعة النفسية، وتبقي على الجانب الأدائي منها فقط، أي على الأفعال الخارجية التي تخضع للملاحظة والقياس. ولكنها ــ كما يلاحظ ياروشيفسكي ــ فتحت الباب أمام نقل الظاهرة النفسية التي لا تدركها إلا الذات إلى لغة الأفعال والعمليات التي يمكن إخضاعها للملاحظة الموضوعية(ياروشيفسكي، 1985، 393). وكانت وجهة النظر هذه ــ بالنسبة لتولمان وغيره من علماء النفس الأمريكيين أمثال ستيفن وسكنر وبورينغ المدخل الذي كانوا يبحثون عنه لتجاوز قصور السلوكية وإلحاق الصورة والدافع اللذين أنكرتهما بالفعل الذي عرفت به.

ويرتبط توجه تولمان الإصلاحي بالمعطيات التجريبية، وبقدر مماثل بالتعرف على تعاليم الغشتالتية. فإذا كان واتسون قد اختار الاحتمال الأول من الاحتمالين اللذين توصل إليهما سمول، وهو أن الاستجابة العضليّة تعتبر مفتاح السلوك، فإن تولمان أخذ بالاحتمال الثاني الذي يمنح الإدراك المكاني الفضل في التعليم. فقد لعب اطلاع تولمان المبكر على مبادئ الغشتالتية دوراً هاماً في هذا الاختبار. حيث أنه اشتغل في علم النفس بعض الوقت تحت إشراف كوفكا عندما كان في ألمانيا. وهناك أيضاً بدأ يتعرف على التحليل النفسي. وفي بداية العشرينيات أصبح مدرساً لعلم النفس في جامعة كاليفورنيا ببركلي. وأثناء ذلك اطلع على نظرية واتسون وأعجب بها إعجاباً شديداً. وتركت هذه النظريات آثارها في فكر تولمان على خلفية ثقافته الهندسية. وشكلت عبر تفاعلها بعضها مع بعض ومعايرتها على محك المذهب الإجرائي مخططه النظري.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تصوير منطلق تولمان على أنه احتجاج على تجريد السلوك من الصورة والدافع. فمن المؤكد، عنده، أن تكون هذه عمليات

تجري داخل العضوية قبل قيام هذه الأخيرة بالرد على المنبهـات الخارجيـة. ويستدل على وجود هذه العمليات عن طريق مؤشرات موضوعية قابلة للقياس.

لقد عرض تولمان نظريته في كتاب نـشره عـام 1932 تحـت عنـوان "السلوك القصدي عند الحيوانات والإنسان PURPOSIVE BEHAVIOUR IN ANIMALS AND MEN". وعلى الرغم من صدور هذا الكتاب أكثر من مرة في طبعات معدلة ومنقحة، فإن المبادئ والأفكار العامة لهذه النظريـة بقيت دونما تغيير. ويحتلّ مفهوم "القصد" أو "الغاية" الذي أضافه تولمان لوصف السلوك الإنساني والحيواني موقعاً هاماً بين تلك المبادئ والأفكار.

ولا عجب أن تعرف نظرية تولمان في أدبيات علم النفس بـ(الـسلوكية القصدية أو الغائية). على أنه ينبغي أن لا يفهم من ذلك تخلـي تولمـان عـن السلوكية. فقد بقي الرجل متمسكاً بما اعتبره واتسون شرطاً لازماً لكي يجد علم النفس موقعه بين العلوم: الملاحظة الموضوعية، والقياس الدقيق للسلوك. ومـا عناه بمفهوم "القصد" هو أن السلوك يشمل، بالإضافة إلى الاستجابة على المنبـه الخارجي، صورة هذا الأخير والدوافع التي تحرك العضوية نحـوه باعتبـاره هدفاً لها.

إن سلوك الإنسان والحيوان عند تولمان، ليس مجرد استجابات تـستجرها منبهات خارجية، بقدر ماهو موجه نحو أهداف وغايات محددة. وهو في سـعيه للوصول إليها يستمد وسائله من المنبهات المتوفرة. وهذا ما يكسبه طابعاً كليـاً. ولهذا أ طلق تولمان على سلوكيته مصطلح الكلية MOLAR معبراً عن موقفه من السلوك بوصفه عملية كليـة، وبالتـالي معارضـته للـسلوكية التجزيئيـة MOLECULAR التي ترى أن السلوك هو حصيلة تآلف الأفعـال الحركيـة المنفصلة وتجمعها. فالكلام وقيادة الدراجة أو السيارة والـضرب علـى الآلـة الكاتبة هي، برأيها، ضروب من السلوك، يتألف كل واحد منها من عدد كبيـر من الاستجابات العضليّة المستقلة.

ووفقاً لهذا المدخل كان على تولمان أن يعرض للكيفيات التي تجعـل مـن السلوك ظاهرة معقّدة، وليس مجرد حركات عضلية بسيطة ترد بها العـضوية علـى المنبهـات الخارجيـة. ولـذا طـرح مفهـوم المتغيـرات الوسـيطية INTERVENING VARIABLES ليشير إلى الجانب المعرفي والـدوافع باعتبارها حلقة تتوسط المنبه باعتباره متغيراً مستقلاً والاستجابة كمتغير تـابع. ولكنه لم يميز في البداية من المتغيرات الوسيطية التـي تنتمـي إلـى مجـال

المعرفة سوى الإدراك والقدرة على التمييز، ومن التي تنتمي إلى الدوافع إلاّ الحاجة إلى الطعام والجنس والأمن. وبعد مضي فترة من الزمن عاد إلى الموضوع وأعلن عن وجود ثلاثة أنواع من المتغيرات الوسيطية وهي: الحاجات والقيم والحقل السلوكي. وألحق بالمتغيرات المستقلة كلاً من الوراثة HEREDITY والسن AGE والتدريب TRAINING والغدد الصم ENDOCRINE معتبراً إياها مسؤولة عن وجود الفروق الفردية بين الناس. وبقيت الحاجات، بالنسبة له، مقتصرة على الجانب العضوي. أما القيم فقد قصد بها اتجاه الفرد نحو الموضوعات الخارجية وتفضيله بعضها على البعض الآخر. بينما وجد أن الحقل السلوكي هو الموقف الذي ينجز فيه الفعل (TOLMAN, 1951).

إن محاولة تولمان إضافة مفاهيم حول التصور والإدراك والدوافع إلى تعاليم السلوكية ومضافرتها مع تعاليم الغشتالتية والتحليل النفسي تعكس إرادة التحدي لديه أمام الانتقادات العنيفة التي قوبلت بها من جانب السلوكيين بوجه خاص. فلم يكن يعترف هؤلاء إلا بما هو محسوس وقابل للقياس. وهذا ما لا يتوفر في اعتقادهم، إلا في الاستجابة. واعتبروا أن ما يحدث بين المنبه والاستجابة إنما هو استجابة, وكل ما عدا ذلك فهو ضرب من الخيال. وحيال ذلك أصر تولمان على أن مفهوم الإدراك أو التمييز لا يتنافى مع المبدأ العام للسلوكية ولا يتغاضى عن شرط إمكانية قياس الظاهرة، موضوع الدراسة. فالقول بأن إدراكنا للمحيط وتصوراتنا حول عناصره ومعتقداتنا بأنها تخضع إلى نظام معين، وأنها ليست ظواهر مادية لا يلغي، برأيه، موضوعيتها وقابليتها للقياس بصورة غير مباشرة. وعلى أساس هذه الحيثيات أقام تولمان حكمه على قانوني التدريب والأثر. فإذا كان التدريب عند ثورندايك وواتسون(ومن بعدهما سكنروميللر) يقوي الارتباط بين الاستجابة والمنبه، فإن أهميته بالنسبة لتولمان، تكمن في تشكيل لوحات معرفية محددة يستخدمها الإنسان والحيوان حينما تقتضي ذلك الحاجة للوصول إلى هدف ما. إن الإنسان الذي اعتاد أن يقضي بعض لوازمه من أحد المحلات التجارية باتباعه مسلك معين يستطيع أن يصل إلى نفس المحل عندما يسلك مسلكاً آخر بفضل الخارطة الإدراكية التي تكونت لديه عن المنطقة. والجرذ يتعلم اجتياز المتاهة واختيار الطريق المؤدي إلى الطعام بواسطة الخارطة الإدراكية التي تكونت لديه عن المتاهة، وليس نتيجة قيامه بعدد من الاستجابات الحركية. كما أن الإنسان والحيوان يميزان عناصر(إشارات) العالم الخارجي أثناء توجههما نحو

الهدف بالاعتماد على توقعاتهما عنها. وبمقابلة الإشارات والتوقعات يتمكنـــان من الوصول إلى الهدف المطلوب. ففي كل مرة لا يجد التوقع فيها ما يؤكده من تلك الإشارات تتجدد المحاولة ويتغير السلوك. وهكذا فاللوحـــات المعرفيـــة لا تتشكل لدى الكائن الحي بفضل الأثر المادي المتمثـــل فـــي إشـــباع الحاجـــات العضوية، وإنما بالتوقع وبتأكيد هذا التوقع وترسيخه..

وللبرهان على صحة هذه الآراء أجرى تولمان ومـــساعدوه سلـــسلة مـــن التجارب على الجرذان. ففي إحداها تعلمت الحيوانات الوصـــول إلـــى علبـــة الطعام عبر أحد ممرات المتاهة. وعندما أغلق هذا الممر وفتح أمـــام الجـــرذان عدد كبير من الممرات الأخرى لوحظ أنها كانت تختار من بينها ما يبدو لها أنه أقرب إلى الهدف بدلاً من اختيارها لممر أقرب إلى الممر الذي اعتادت اجتيازه في المرات السابقة كما يتوقع سلوكيون آخرون. ويرجع تولمان السبب في هـــذا الاختيار إلى تشكل لوحة إدراكية عن أجزاء المتاهة لدى الجرذان أثناء عبورها لها باتباع الممر الأول.

ولنفس الغاية اعتمد تولمـــان علـــى التجربـــة التـــي أجراهـــا بكـــستون BUXTON. وفيه وضعت الجرذان في متاهة طـــوال ليلـــة كاملـــة، دون أن تحصل خلالها على طعام. وخلال وجودها في المتاهة كان المجرب يخرجهـــا بين الحين والآخر ومن أمكنة مختلفة من المتاهة بغية ضبط المتغيرات الجانبية، وتحقيق المساواة بين أجزاء المتاهة من حيث أهميتها بالنسبة للحيوانات. وبعـــد ذلك حرمت الجرذان يومين كاملين من الطعام ثم وضعت في المتاهة لتحـــصل على طعامها في علبة النهاية. وقد تبين أن نصف الجرذان على الأقـــل اجتـــاز المتاهة ووصل إلى علبة الطعام بسرعة كبيرة ومن غير أخطاء. في حـــين لـــم تتمكن مجموعة أخرى من الجرذان من الوصول إلى الطعام إلا بعد مضي وقت طويل وعدد كبير من الأخطاء. وبما أن جرذان المجموعة الأولى(التجريبيـــة) لم تحصل على أي طعام في المرحلة الأولى، أي أن استجاباتها أثناء وجودهـــا في المتاهة طيلة الليلة الأولى لم تتعزز، فإن ما أبدته من مهارة وحـــذق فـــي اجتياز المتاهة خلال المرحلة الثانية، يعتبر، في رأي تولمان، نتيجـــة لوجـــود لوحة إدراكية لديها عن مختلف أجزاء المتاهة. ويعتقد تولمان أن هـــذه اللوحـــة التي كونها الجرذ خلال المرحلة الأولى من التجربة ظلت مستترة أو كامنة إلى أن واجه الحيوان موقفاً اقتضى استعمالها. وهذا ما أطلق عليه مصطلح "الـــتعلم الكامن أو المؤجل LATEN LEARNING".

وبهذا المستوىمن التعلم أراد تولمان أن يبرهن على محدودية قانون الأثر الذي يرى أن تعلم استجابة ما يتوقف علىتعزيزها. إذ أن التعلم، في نظره، لا يشترط التعزيز دوماً. وهو يتم بدونه في كثير من الحالات والمواقف.

وربما تتضح محاولة تولمان لإنشاء نظرية تتقاطع فيها النظريات الثلاث بصورة أكثر عبر ما كتبه عن التعلم وأنواعه. فقدتكلم عن ستة أنواع من التعلم معتمداً على مفاهيم متعددة استمدها من تلك النظريات. ويعتبر التكثف CATHEXE أحد المفاهيم التي تضمنتها النظرية الفرويدية. وهو نوع من التعلم، أشار به تولمان إلى توجه المرء نحو موضوعات معينة دون سواها لإشباع دافع ما. وتتشكل التكثفات عند البشر عن طريق التنشئة الاجتماعية.

ويتجسد النوع الثاني من التعلم في عقائد المعادلة EQUIVALENCE BELIEFS. وهذا المفهوم يعكس مستوى من الإدراك يكتسبه الإنسان ويجعله يرى أن الموقف الذي يكافأ أو يعاقب فيه مساوٍ للمكافأة أو العقاب. وقد رمى تولمان من خلال طرح هذا النوع من التعلم إلى الربط بين التعزيز وتكون الإدراك.

أما النوعان الثالث والرابع من التعلم فيعتمدان على المفاهيم التي استقاها تولمان من النظرية الغشتالتية. فقد وجد أن التوقعات FIELD EXPECTANCIES هي إدراكات الفرد لبنية المحيط. وأن صيغ التمييز المجالي FIELD COGNITION MODES هي إدراك الوسائل والأدوات ومقارنتها بعضها ببعض، وتمييز الأنسب والأصلح منها والميل نحو استخدامه في المواقف الحياتية المختلفة.

ويرجع تولمان إلى الحاجات فيخصّص لها النوع الخامس من التعلم. وهو النوع الذي يطلق عليه اسم "تمييز الحاجات ــ DRIVE DISCRIMINATION".

وأخيراً يشير تولمان في النوع السادس من التعلم إلى اكتساب العادات والمهارات. ويطلق على هذا النوع اسم "الأنماط الحركية ــ MOTOR PATTERNS". ومع أنه لم يكترث أثناء دراسته للسلوك الكلي بالاستجابات العضلية. إلا أنه قرر فيما بعد الأخذ بها نزولاً عند انتقادات السلوكيين المتشددين. واعترف بصحة مبدأ الإشراط المتجاور الذي اعتمد عليه غاثري، وبقدرته على تفسير بعض المكتسبات السلوكية.

ومما كتبه تولمان عن أنواع التعلم يتضح أيضاً وقوفه في منتصف

الطريق وعجزه عن مواصلة سيره على طريق الربط بين الأفعال التي يتوجه بها الفرد نحو الموضوعات الخارجية، وما يترتب عنها من تــشكّل اللوحــات المعرفية عن تلك الموضوعات وموقع الدوافع من ذلك كله. وبقيــت العلاقــة بين الفعل والشكل والدافع غامضة ومبهمة، ولم يظهر التأثر المتبادل بينها فــي نظريته عن التعلم. لقد تحدث عن أنواع أو مستويات للتعلم دون أن يكلف نفسه عناء البحث عن القوانين التي تؤلف بينها في كل منظم ومتسلسل.

السلوكية الافتراضية ـ الاستنتاجية:

وهي محاولة أخرى للتقريب بين مبدأ المنبه ـــ الاستجابة السلوكي ومبــدأ الكلية الغشتالتي ومبدأ دينامية الدوافع الفرويدي. وأول ما يوحي به اســم هــذه النظرية هو صلتها الوثيقة بالمنطق. ومرد ذلك إلى أن كلارك ليونــارد هــال C.L.HULL(1884-1952م)، صاحب هذه النظرية كان مولعاً بالرياضيات، ومقتنعاً بفوائد تطبيقاتها في العلوم الإنسانية بعد أن لمس الفوائد التــي جنتهــا الهندسة وعلوم الطبيعة من جراء اعتمادها عليها. وقد لاحت له فرصــة إقامــة نظرية وفق النموذج الرياضي وإكسابها طابع الدقة والموضوعية بعد أن تحول اهتمامه نحو مشكلات تكيف الإنسان. فبدأ شروعه بوضع مسلمات عن السلوك واشتقاق فرضيات على أساسها لينتقل بعدها إلى اختبار تلك الفرضــيات. فــإذا أثبتت التجربة صحتها اعتبرت المسلمات صحيحة والنظرية سليمة.

درس هال الهندسة قبل أن يتحول إلى علم النفس.ولم تمض فترة قــصيرة على التحاقه بالميدان الجديد حتى أصبح واحداً من أشهر الباحثين فــي معهــد دراسة العلاقات الإنسانية التــابع لجامعــة ييــل YULE INSTITUT OF HUMAN RELATION. ولقد استهل نشاطه العلمي بدراسة التفكيــر. ثــم اتسعت دائرة اهتمامه لتشمل القدرات والمواهب التي خصّها بكتــاب "اختبــار القدرات" الذي نشره عام 1928. بيد أنه تحول فيما بعد إلى دراســة التنــويم المغناطيسي وأصدر عام 1933 كتاباً بعنوان "التنــويم المغناطيــسي والقابليــة للإيحاء". وقد لاقى هذا المؤلف رواجاً كبيراً وشهرة واسعة باعتبــاره محاولــة جدية لدراسة التنويم المغناطيسي من وجهــة النظــر الموضــوعية. ثــم درس موضوع التذكر والتعلم ووضع كتاباً تحــت عنــوان "النظريــة الرياضــية ـــ الاستنتاجية والتعلّم الآلي"(1940). ولم يمنعه ضعف بــصره مــن أن يعطــي لموضوعات بحوثه ولمعاونيه وتلاميذه جل وقته وجهده. واســتطاع أن يجمــع

حوله عدداً من الباحثين الشباب ويؤسس معهم وحدة بحث ضمت كلاً من كينيث سبينس K.SPENCE.(1907-1967م). ونيل ميللر N.MILLER (1909-؟). وجون دولارد J.DOLLARD(1900-؟). وو.مورر MOWRER(1907-؟). ولقد حدد هال مهمة وحدة البحث هذه في دراسة الظواهر التي رأى أنها تتجاوز الحدود التي رسمها واتسون وتشمل بعض النقاط المدرجة في برنامج الغشتالتية والتحليل النفسي. وفي إطار إنجاز هذه الخطة دعا كوفكا لزيارة جامعة ييل وإلقاء مجموعة من المحاضرات على أساتذتها وطلبتها. كما قام بعض أعضاء الجماعة بدراسة تجريبية لبعض المسائل التي طرحها فرويد.

ولعل الدراسات الأولى التي خصصها هال لبناء نظريته الافتراضية ـ الاستنتاجية ترجع إلى الثلاثينيات. وقد ظهر الشكل الأول لهذه النظرية في كتابه "مبادئ السلوك PRINCIPLES OF BEHAVIOR" الذي نشر عام 1943. وظهر الشكل الأخير لها عام 1952 من خلال كتابه "منظومة السلوك BEHAVIOR SYSTEM". ويعتبر هذا الشكل نسخة مفصلة ومكبرة عن الشكل الأول. حيث أدخل هال عبر السنوات التي تلت صدور الكتاب الأول بعض التعديلات على مبادئ السلوك وضمنها في كتابه "الملامح الرئيسية للسلوك" الصادر عام 1951. وبعد مراجعة أخرى لتلك المبادئ قرر أن يزيد من عدد المسلمات والفرضيات المتصلة بها لتكون جميعاً منظومة السلوك، ووعد بنشر كتاب آخر يقدم فيه مشتقات السلوك الاجتماعي،غير أنه لم يتمكن من إنجازه. فقد توفي بعد صدور كتابه "منظومة السلوك"، بأربعة أشهر.

انطلق هال في صياغته نظريته من مبدأ الانعكاس الشرطي الذي يعتبر حجر الزاوية في الأعمال البافلوفية التي ترجمت إلى اللغة الإنكليزية وكان لصدورها في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1927 دور واضح في تطوير السلوكية. إذ مكن أنصارها من الاطلاع على قوانين النشاط العصبي العالي وتقنيات دراسته، الشيء الذي نلمسه في أعمال هال وسكنر بصورة خاصة، فقد وقف الرجلان على أوجه الاختلاف بين نظرية بافلوف ونظرية ثورندايك. ولكنهما اختلفا في تقييمهما لهما. وبدا هذا الاختلاف جلياً، عندما تابع سكنر نهج ثورندايك الذي يتعارض مع النهج البافلوفي. بينما سار هال في الاتجاه الآخر مؤكداً على إنجاز المهمة الرئيسية المتمثلة في وضع القوانين العامة التي تجعله قادراً على استنتاج مختلف التجليات السلوكية كحالات خاصة. وفي سبيل

ذلك اقترح هال ضبط مبادئ وضعية بريجمان ومتغيرات تولمان حسب المنهج الافتراضي الاستنتاجي الذي يستخدم في العلوم الدقيقة.والمقصود بهذا الاقتراح هو الأخذ بالمخطط الرياضي في معالجة السلوك وما يتطلبه من وضع شبكة من المسلمات والفرضيات التي تنطبق على كافة الأفعال. وتتحدد صلاحية تلك المسلمات والفرضيات ودقتها من خلال تجارب تخصص لدراسة جوانب السلوك. وينبغي إعادة النظر في صياغتها إذا لم تثبت نتائج العمل التجريبي صحتها تماماً. وفي هذا الشأن يقول هال: "يجب أن يكون التقدم في إدراج مئات المعادلات الواحدة تلو الواحدة، وتحديد الثوابت الخبرية التي تحتويها المعادلات الواحد تلو الآخر بصورة تجريبية، وفي إيجاد وحدات تنطق بها هذه المعادلات، وتستخدم عملياً للقياس الكمي... وفي الاستنتاج المحكم لآلاف المسلمات والمشتقات الواحدة تلو الأخرى من التحديدات والمعادلات الأولية، وفي الإجراء الدقيق لآلاف التجارب الكمية النقدية".(HULL. 1952,401).

لقد اعتقد هال أن سيادة المنهج الاستقرائي هو السبب في تباين الآراء واختلاف النظريات في علم النفس. ولذا فإن الخروج من المأزق، والتوفيق بين آراء علماء النفس ونظرياتهم، وحل الخلافات والصراعات بينهم، يتحقق عن طريق الأخذ بالمنهج الافتراضي ــ الاستنتاجي. وحين شرع هال ومساعدوه باختبار أفكاره على أرضية المعطيات التجريبية أدرك القيمة الإيجابية للمنعكسات الشرطية وأفضليتها بالمقارنة مع الدراسات الارتباطية التي أجراها علماء النفس الأولون كابنغهاوس وموللر وغيرهما. ويرجع هذا التفضيل إلى البعد الذي يمثله النموذجان وقاعدة انطلاق كل منهما. فالدراسات الارتباطية تجسد حالة مجردة للواقعة النفسية(التذكر) وتقوم على الحتمية الآلية. بينا تمثل تعاليم بافلوف حالة مشخصة لعلاقة المنبة والاستجابة وتكون السلوك في المجرى الطبيعي لحياة الكائن الحي من منطلق الحتمية العضوية. وبما أن مهمة علم النفس، كما تبدو لهال، هي التعرف على آليات اكتساب المهارات التي تضفي على سلوك الإنسان والحيوان طابعاً غائياً وتمكنهما من التكيف مع المواقف الجديدة، فإن قوانين النشاط العصبي العالي التي استخلصها بافلوف تستجيب لشروط هذه المهمة ومتطلباتها. ذلك لأن نظرية بافلوف تتناول السلوك من منظور ارتقائي، وتعتبره نتاجاً للنشاط الذي يمارسه الفرد أثناء علاقته بالعالم الخارجي، خلافاً للدراسات الارتباطية الأخرى التي تجرده عن كل بعد تكيفي وغائي.

من هنا يصبح من الواضح أن اتفاق هال مع واتسون حول اعتبار المنبه والاستجابة موضوع علم النفس لم يكن اتفاقاً كلياً ونهائياً. حيث وجد هال أن السلوك يبدأ بالتنبيه الخارجي أو بحالة العضوية وينتهي بالاستجابة. ولكنه أضاف إلى ذلك وجود متغيرات تتداخل قبل حدوث الاستجابة. وباستخدام التحليل الرياضي والمنطقي يحاول استنباط الصلات القائمة بين تلك الحدود. وهذا ما جعله يقترب من المخطط الذي اقترحه ودورث عام 1929. والذي يتألف من المنبه والعضوية والاستجابة. ويتناسب مخطط هال مع النظرة التطورية البيولوجية التي ما انفك يجمع الحجج للتدليل على علميتها وموضوعيتها. فمن خلالها يعرف الكائنات الحية بأنها تتمتع بتنظيم آلي، ويتبدى سلوكها ضمن شروط محددة وفقاً لقوانين وقواعد ثابتة. وحينما تتغير هذه الشروط أو تنحرف عن وضعها المألوف، يقوم الكائن الحي(الآلة) بأفعال قصد إعادة توازنه وتحقيق تكيفه مع المحيط. ويرى هال أن الجهاز العضلي والغدد يؤلفان مصدر الفاعلية التكيفية.

وتختلف هذه الفاعلية من حيث تنوعها وتعقيدها باختلاف البنيات العضوية للأحياء. فكلما كان الكائن الحي راقياً، صدرت عنه أفعال أكثر تعدداً وتنوعاً وتعقيداً. وفي هذه العلاقة بالتحديد يتجسد موقف هال من طبيعة الفعل التكيفي. فالمسألة، عنده، تقترن بأمرين اثنين في آن معاً. يتمثل أولهما بدرجة اختلال التوازن أو حاجة العضوية، وثانيهما بالمواصفات الخارجية والداخلية للمحيط. وعليه فإن الفعل التكيفي يستلزم تغيراً ما في حالة العضوية وتأثير البيئة الخارجية كشرط لابد منه لحدوث استجابة الأعضاء المختصة. وتعتبر الحواس التي تحوّل المثيرات الخارجية(S) إلى اندفاعات عصبية(s) الحلقة الأولى في العلاقة الوظيفية للأعضاء المستجيبة بحاجات العضوية والبيئة. ويتجه معظم هذه الاندفاعات صوب الدماغ الذي يرسل الاندفاعات الناقلة(r) إلى المستجيبات كيما تقوم بالاستجابة(R) ومن هذه العلاقة يستخلص هال قانونين رئيسيين:

القانون الأول: لا تتوقف فعالية الاندفاعات الانفعالية(s) مع نهاية تأثير المنبه(S) على عضو الإحساس، بل إنها تستمر لبضع ثوان، أو حتى بضع دقائق في حالات معينة تعرف وتيرة الاندفاع أثناءها انخفاضاً تدريجياً، ويكتسي بقاء أثر المنبه أهمية بيولوجية استثنائية؛ إذ أنه يضمن ارتباط العضو المختص بالظواهر المحيطة التي لا تنشأ فوراً في تلك اللحظة وحسب، بل وبالظواهر

التي نشأت في الماضي القريب أيضاً. وهنا يتحقق تكامل محدود ومؤقت. ولقد ضمن هال هذه القضية في المسلمة الأولى التي تقول: "عند تأثير طاقة المنبه (S) على عضو الإحساس يظهر الاندفاع العصبي الانفعالي الذي ينتشر في النسيج العصبي بأكمله حتى يبلغ الأعضاء المستجيبة. وتصل شدة هذا الاندفاع الانفعالي(s) إلى أوجها خلال التأثير المستمر للطاقة التنبيهية(S).

وعقب توقف هذا التأثير على العضو يواصل الاندفاع الانفعالي(s) تأثيره لبضع ثوان يتناقص خلالها تدريجياً حتى يصل إلى الصفر"(تاريخ علم النفس "نصوص" ، 1986، 41).

القانون الثاني: بالرغم من التقارب الكبير بين الاندفاعات والآثار المتبقية (s) التي تستجرها التأثيرات المختلفة لطاقة التنبيه(S) على عضو الحس، فإنها لا تعتبر شيئاً واحداً. وهذا ما يفسره تنبيه طاقة المنبه لأكثر من عضو حسي في وقت واحد والتأثير العصبي الانفعالي المتبادل. فالاندفاعات التي تحدث في العضو الحسي تمتد في الجهاز العصبي لتصل إلى النقطة التي يغير فيها كل اندفاع حسي من شدة الاندفاعات الحسية الأخرى قوة أو ضعفاً بفضل التأثير المتبادل للعلاقات الحسية ــ الحركية المكتسبة. حيث أن S تتحول إلى S2, S1 أو S3 الخ تبعاً للتجمع الذي يحدد الأصناف الأخرى من الطاقة التنبيهية التي تدرك في لحظة معينة.

وعلى هذا الأساس يصوغ هال المسلمة الثانية، التي يستمد منها مضمون المسلميتن التاليتين(الثالثة والرابعة). وفي هذا السياق يتحدث هال عن نمطين متقاربين من السلوك التكيفي(الفعال). ويتوقع وجود أحدهما في العلاقات(الحسية ــ الحركية) على مستوى النسيج العصبي($S^{U}R$). بينما يعتبر الثاني نتاجاً لعملية التطور. ويتجسد في قدرة العضوية على اكتساب العلاقات الحسية ــ الحركية التكيفية بصورة مستقلة وتلقائية. وتتوقف عملية الاكتساب هذه وتشكل المهارات(R△SH) على شروط التعزيز وعوامله التي لم ينف هال طابعها النفسي الداخلي. ووجد أن قوة العادة تتولى القيام بوظيفة عدد المحاولات التي يبذلها الفرد للوصول إلى الاستجابة المطلوبة ومقدار الفاصل الزمني بين المنبه والاستجابة واستمرارية الزمن الفاصل بين ظهور الاستجابة والتعزيز.

ووفقاً للقوانين الدينامية فإن السلوك، في ضوء نظرية هال، هو ثمرة ائتلاف المهارات والاستثارة(s) والحاجة(D). وهنا يلاحظ هال أن المنبه غالباً ما يستجر باندفاعاته الاستجابة حتى ولو كان(s) مختلفاً عن(s̍) الذي كان له

سبق الارتباط بتلك الاستجابة. ويقصد بذلك أن الارتباط يتم بكامل منطقة المنبهات الكامنة الأخرى وليس بالمنبهات التي تعزّز بصورة مباشرة. ويفسر هال هذا الأمر بأن المهارة تقوم بوظيفتها التكيفية على الرغم من استحالة تكرار نفس المنبهات بنفس القوة والشدة. وكلما كانت هذه المنبهات متقاربة في قوتها وشدتها أتاحت فرصة أكبر أمام ظهور الاستجابة المكتسبة(المهارات). والعكس صحيح أيضاً. إذ أن تفاوت قوة المنبهات واختلاف شدتها من حالة إلى أخرى يضعف إمكانية توظيف هذه العلاقة التي يعرفها هال تحت اسم تعميم المهارة SHR الذي يؤلف مضمون المسلمة الخامسة.

لقد أشرنا منذ قليل إلى أن الحاجة، بالنسبة لهال، تمثل المحدد الأساسي في تكوين السلوك. وهي تستمد قيمتها من ارتباطها الوثيق بالتعزيز من جهة، ومن كونها تحدد المواقف والوضعيات التي تتم فيها المهارة من جهة ثانية. ويعلل هال فعالية الحاجات بوجود أو(غياب) نسبة بعض العناصر في الدم(الهرمونات مثلاً). فهذه العناصر ترتبط على نحو ما بمعظم الحاجات عبر خصائص المنبهات(SD) التي تتغير شدتها وقوتها بتغير شدة الحاجة وقوتها. ويخصص هال المسلمة السادسة لتمثيل العلاقة الارتباطية بين المنبه والحاجة.

وإذا صدرت استجابة ما عن العضوية عدداً من المرات في غياب علاقتها بخفض الحاجة أو تلبيتها، فإن قدرة المركب التنبيهي- الدافعي على استدعاء تلك الاستجابة تضعف بشكل تدريجي. وهذا ما يدعى بالانطفاء التجريبي. وبالاعتماد على العديد من المعطيات التجريبية يصوغ هال فرضية مفادها أن الانطفاء التجريبي ذو طبيعة دافعية. فظهور الاستجابة يستدعي تقوية حالة التعب التي تلحق بالعضوية على حساب معالجة عناصر معينة، أي أنها تخلق شروط نشأة الحاجة إلى الراحة. ويفترض أن لهذه العناصر القدرة على كف تأثير المنبه(S). ولذا فقد أطلق على هذه الظاهرة اسم الكف الاستجابي(IR).

ولدى ظهور الاستجابة المصحوبة بالتعزيز بعد فاصل زمني طويل نسبياً مع احتفاظ الدافعية الابتدائية بمستوى عال جداً، فإن زيادة فترة المهارة تدعم كمون الاستجابة(S_ER) أكثر من دعمها لعتبة تلك الاستجابة. إن أثر الكف يتبدد تلقائياً وبصورة أسرع من تلاشي المهارة تلاشياً طبيعياً. وهذه الظاهرة التي تعرف بالتذكر المبهم هي موضوع العديد من التجارب التي أجريت في مجال التعلم. ويجد هال أن الكمون الفعال للاستجابة(S_ER) هو حاصل طرح الكف

التام من كمون الاستجابة(S_ER)

$$S_ER = S_ER - IR$$

وبما أن كمون الاستجابة والكف التام يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالشروط التي يمكن ملاحظتها موضوعياً، فإن الكمون الفعال للاستجابة يـرتبط بهـا بـنفس الصورة. ويقرر هال أنه نادراً ما يتحقق هذا الكمون بشكل كامل كيما يستدعي فعلاً ما. فهو إذ يتدنى، فإنه يتقلب بالصدفة. ويحـدث هـذا بفـضل العمليـة الفيزيولوجية التي تستطيع تحييد كمون الاستجابة إلى المستوى الذي يتأرجح من لحظة إلى أخرى. ولهذا يطلق على هذه العملية اسم "التقلب " ويرمز لها بالرمز SOR وعلى الكمون الفعال للاستجابة اسم"الكمون اللحظي الفعال للاسـتجابة"، ويرمز لـه بالرمز S_ER. ويحصي هال أربع خصائص للتقلب(SOR) تـشكل مجتمعة محتوى المسلمة المباشرة. وهي:

-أنه نشيط دوماً

-أنه يؤثر على أي كمون للاستجابة بصرف النظر عن حجم هذا الكمون

-إن مقدار الكمون يتغير من لحظة إلى أخرى وفقاً للتوزيع الطبيعي

-ضعف الارتباط بين درجات تأثيره على مختلف كمونات الاستجابات في لحظة ما.

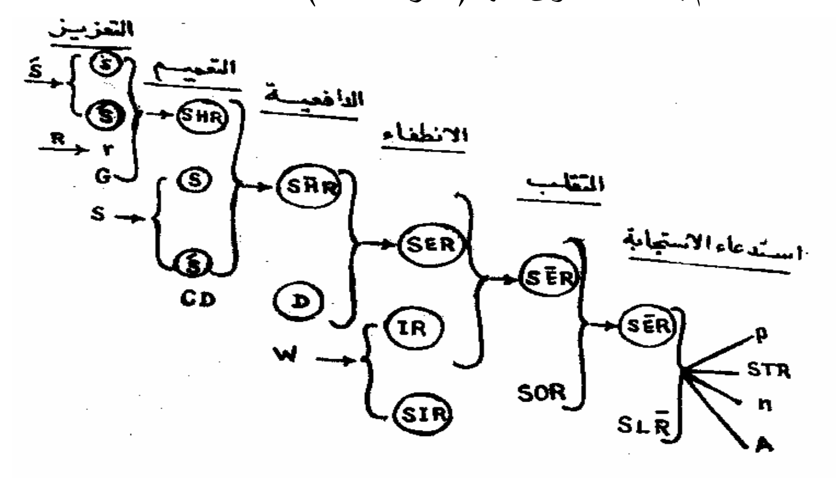
ومن خلال هذه الخصائص تتبدى الأهمية الفائقة التي يحتلها التقلـب فـي تكيف الفرد مع محيطه، ومسؤوليته عن مجموعة الظواهر التي يتجلـى فيهـا "الانتباه"، وفي كونه المسؤول عن إدخال الطرائق الإحصائية لمعالجة البيانـات والمعطيات التي تقدمها الملاحظة قبل استخلاص القوانين التـي تخـضع لهـا المظاهر السلوكية.

ولما كان من غير الممكن ملاحظة S_ER، فإن هـال ينطلـق مـن ثقتـه بالعلاقة الوظيفية الدرجية(الكمية) التي تربطه بالعناصر الـسابقة فـي إحـلال المساواة في العلاقة بين تلك العناصر ومؤشرات الاستجابات التـي تناسـبها. وهكذا يصوغ المسلمة الحادية عشرة علـى النحـو التـالي: بمـا أن عتبـة الاستجابة(S_LR) هي المستوى الأدنى لكمـون الاسـتجابة اللحظـي والفعّـال (S_ER)، فإنها ضرورية لاستدعاء الاستجابة في غياب الكمونـات المتنافـسة للاستجابات.

وعلى أساس النتائج التي تم التوصل إليها في دراسة الحالات النموذجيـة

للتعلم البسيط يتحدث هال عن أربعة مظاهر للاستجابة يمكـن قياسـها باتبـاع طريقة البواقي. وتتمثل هذه الطريقة في تناول كل مظهر من هـذه المظـاهر لوحده، ومن خلال أمثلة محددة عن الأنماط الثلاثة المتبقية لمنحنيـات الـتعلم، وبالتالي حساب العلاقات الوظيفية الكمية(S_ER) بمظهر الاستجابة(N). وهنـا يضع هال المسلمات 12 و 13 و 14 و 15 على النحـو التـالي: إن احتمـال استثارة الاستجابة مرهون بالكمون الفعال للاستجابة(المـسلمة رقـم 12)، وإن زمن كمون الاستجابة يوجد في علاقة عكسية ومتسارعة بصورة سلبية(المسلمة رقم 13). بينما تعتبر مقاومة الانطفاء التجريبي ومـدى الاسـتجابة(بالنـسبة للاستجابات الآلية) وظيفتين خطيتين متناميتين للتقلب(المسلمتان رقم 14 و15).

وتتحدث المسلمة رقم 16 عن الصعوبة الأخيرة التـي تتعلـق باسـتثارة الاستجابة. ويرى هال أنه غالباً ما يتمكن تأثير عناصر المنبـه علـى عـضو الإحساس في لحظة معينة من اسـتنفار كمونـات مـا فـوق العتبـة لـبعض الاستجابات المتنافرة جزئياً أو كلياً. وفي هذه الحالـة تتعـرض الاسـتجابات للانطفاء العام باستثناء الأقوى منها.(انظر المخطط)(*)



ويبين هذا المخطط البناءات الرمزية الأساسية(ضمن دوائر)، والرموز التي تدل على الشروط والوقائع التي تلاحظ بصورة موضوعية. حيث أن S هي الطاقـة الفيزيائية للمنبه،R استجابة العضوية، Ś النتيجة العـصبية للمنبـه، S̄ التـأثير

(*) مخطط السلوك كما وضعه هال ونشره في الفصل الختامي من كتابه "مبادئ السلوك". وقد أخذناه كما نشر في كتاب نصوص من تاريخ علم النفس في البلدان الأجنبية. إشراف ب. غالبيرن وأ. جدان. منشورات جامعة موسكو، 1986. ص58- بالروسية.

العصبي المتبادل لمنبهين أو أكثــر، r الانــدفاع الاســتجابي الــذي يــستدعي الاستجابة، G ظهور التعزيز، S_HR قوة المهارة، S المنبه- المثير في نفــس مجموعة العناصر التنبيهية التي يوجد فيها S، S_ER قوة التعميم، CD الظاهرة التي تلاحظ موضوعياً وتشترطها الحاجة، D القوة الفيزيولوجية للحاجة، S_ER كمون الاستجابة، W العمل اللازم لحدوث الاستجابة، IR الكــف الاســتجابي، SIE الكف الشرطي، S_ER الكمون الفعال للاستجابة، S_LR عتبة الاســتجابة، P احتمال انفجار الاستجابة، STR زمن الكمون، n عدد الاستجابات المعــززة اللازمة للانطفاء التجريبي، A مدى الاستجابة.

لقد قصد هال من وراء عمله أن يكون لعلم النفس، مثلما هو الشأن بالنسبة للعلوم الدقيقة، مسلمات وقوانين تستطيع أن تفسر جميع مظاهر السلوك. وعندما صاغ مسلماته ووضع قوانينه وفق النموذج الرياضي، لم يكن يطمح لأكثر مــن بداية صحيحة. فقد كان يعلم تماماً أن جميع مسلماته وفرضــياته ليــست هــي اللوحة المنشودة التي تصور سلوك الإنسان، وبالتالي، فإنه سوف يأتي الوقــت الذي يراجع فيه باحثون آخرون مخططه، ويدخلون عليه تعــديلات وتغييــرات قليلة أو كثيرة، ويضيفون مسلمات ويحذفون أخرى. والمهم -عنــده- هــو أن يكون هذا المخطط محاولة على الطريق الصحيح لانتشال علم النفس من أزمته والارتقاء به إلى مصاف العلوم الدقيقة. يقول في خاتمة كتابه "مبادئ الــسلوك": "لقد كانت المهمة الأساسية لهذا العمل استخلاص وتقــديم المبــادئ الأوليــة - القاعدية- للسلوك أو قوانينه، كما تبدو في المرحلة الراهنة مــن تطــور علــم السلوك. فقد استخلصنا منها حتى الآن ستة عشر. فإذا كانت هــذه المبــادئ أو المسلمات صادقة، أمكن اســتنتاج مــدرج منطقــي مــن المبــادئ الثانويــة منها..."(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986، 55). ثم يحدد موقفه من نظريته بكل تواضع وموضوعية فيقول: "ليس عيباً، من وجهة نظر العالم المحنــك، أن يقدّم فرضية خاطئة يمكن البرهنة على خطئها بسهولة. فالاكتشاف العلمي هو- إلى حد ما- عملية محاولات وأخطاء. وإن من غير الممكن أن تتم هذه العمليــة دون محاولات خاطئة وأخــرى ناجحــة "(تــاريخ علــم الــنفس "نــصوص"، 1986، 56).

السلوكية الإجرائية

وهي الاتجاه الأكثر انتشاراً وبروزاً من الاتجاهات الجديدة في الــسلوكية.

وقد تمكن صاحبه بوروس فريدريك سكنر B. F. SKINNER بفضل أعماله العديدة أن يتبوأ مكانة مرموقة بين علماء النفس الأمريكيين، وأن تجد أفكاره سبيلها إلى المشتغلين بعلم النفس في العديد من بلدان العالم، وتحظى باهتمامهم، وتصبح موضوع مناظرات الكثيرين منهم.

ولد سكنر سنة 1904، وتخرّج من معهد هاملتون عام 1926. ثم نال شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة هارفارد عام 1931. وواصل بحوثه في نفس الجامعة حتى عام 1948، حيث رقي إلى رتبة أستاذ، وأصبح عضواً في الأكاديمية الوطنية الأمريكية للعلوم. اهتم بدراسة السلوك الحيواني منذ بداية نشاطه العلمي. واستخدم في ذلك الطريقة الموضوعية. وتوصل إلى إدخال تقنيات جديدة في المواقف التجريبية التي كان على الحيوان أن يتعامل معها. وما لبث أن عدلها لتستجيب أكثر للخصائص العضوية للحيوانات(الفأر، الحمام...).

قسم سكنر السلوك(الحيواني والإنساني) إلى نوعين: السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي. ووجد أن السلوك الإجرائي يحتل الجزء الأكبر من السلوك. فمعظم الخبرات الحياتية والعادات التي يكتسبها الإنسان أو الحيوان تتكون بفضل الاستجابات الإجرائية. في حين أن قليلاً منها يتكون عن طريق الاستجابات الاستجابية. وهذا يعني أن سكنر يذهب عكس ما ذهب إليه بافلوف من أن السلوك يتشكل وفق مبدأ الانعكاس الشرطي الذي يشترط أولوية المنبه الخارجي.

فاستجابة العضوية في المواقف المختلفة(الطبيعية والتجريبية) هي، في اعتقاده، العنصر الأول في تشكل السلوك. وباختصار فإنّ سكنر عوض الانعكاس الشرطي بالإجراء الشرطي.

وتعود نشأة مفهوم الإجراء عند سكنر إلى سنوات دراسته العليا، حيث كان يقوم بدراسة الزمن الذي تستغرقه الفئران في عودتها من علبة النهاية بعد حصولها على الطعام إلى علبة البداية عبر ممر مستقيم في المتاهة. وقد صممت هذه الأخيرة على صورة جهاز مستطيل الشكل يرتكز في منتصفه على محور يحفظ للمستطيل توازنه. وعند وجود الحيوان(الفأر) في أحد أطرافه، فإن وزنه يؤدي إلى اختلال توازن المستطيل وارتفاع الطرف المقابل مما يسمح بدوران قرص موجود في زاوية الجهاز عن طريق ذراع مثبت في منتصف أحد جوانب المستطيل. وينتج عن دوران القرص انفتاح أحد الثقوب المنتشرة على محيطه، وبالتالي مرور وحدة الطعام(حبة شعير) عبره وسقوطها في فجوة

موجودة في زاوية الجهاز. وما على الحيوان، في هذا الموقف، إلا أن يتابع طريقه عبر الممر إلى تلك الزاوية والتقاط الطعام.

وقد لاحظ سكنر أن الحيوان يحصل على الطعام بفضل الاستجابات التي تصدر عنه خلال وجوده في هذا الموقف، وأن منحنى الحصول على الطعام كان ينخفض تدريجياً من محاولة إلى أخرى. أي أن زمن الاستجابة اللاحقة هو أقل من زمن الاستجابة السابقة. وكشفت هذه التجارب أيضاً عن وجود نقائص في تصميم بعض أجزاء الجهاز. وهو ما دفع سكنر إلى إجراء بعض التعديلات عليه. واستمر في عمله هذا أعواماً طويلة حتى توصل إلى تصميم جهاز صغير على شكل علبة أو صندوق، صار يعرف باسم "صندوق سكنر". ويحتوي هذا الصندوق على لوحة فيها رافعة وطبق للطعام ومصباح كهربائي. ويمكن استبدال بعض هذه العناصر تبعاً للخصائص العضوية للمفحوص. كما يمكن إضافة عناصر أخرى(مصباح كهربائي، رافعة) في مراحل متقدمة من التجربة. وتتصل الرافعة(أو الزر) عادة بقلم لتسجيل الاستجابة(سحب الرافعة، الضغط على الزر...) على ورقة عن طريق حركته نحو الأعلى. وما أن يصل القلم إلى الطرف العلوي للورقة، بعد أن يكون قد سجل عدداً كبيراً من الاستجابات، حتى يعود ثانية وبصورة آلية إلى أسفل الورقة ليواصل تسجيل الاستجابات التالية.

تابع سكنر بحوثه في هذا الاتجاه. وشجعته النتائج التي توصل إليها على نشر عدد من المؤلفات. ففي عام 1931 نشر مقالاً بعنوان "مفهوم الانعكاس في تفسير السلوك" أفصح فيه، لأول مرة، عن رأيه في الانعكاس معتبراً إياه ناتجاً من نواتج العمليات التي يقوم بها المجرب، وليس مظهراً للنشاط الحيوي للمفحوص. ثم أعقبه بعدد من المقالات التي خصصها لعرض تصوره عن السلوك الإجرائي كبديل للسلوك الاستجابي.

ومع أن سكنر كان يعلن رفضه للنظريات والتنظير، فقد وجد في مبادئ الوضعية المنطقية الغطاء المناسب لأفكاره. ولعل بصمات هذه الفلسفة تبدو واضحة في أعماله التي ظهرت فيما بعد.

ولكي يرد على نفسه تهمة التناقض عاد للتذكير بموقفه السلبي من النظريات موضحاً أن ما يعنيه بالنظرية ما هو إلا الوقائع التي تكشف عنها الملاحظة الموضوعية عن طريق العمليات التي تحدث إمّا في الجملة العصبية، أو في "المنظومة التصورية"، و في مجال الوعي. لأن هذه العمليات لا تمدنا، حسب رأيه، إلا بثقة مضللة بما نتوصل إليه من معارف حول السلوك. ويؤكد

سكنر على أنه لم يكن في يوم من الأيام ضد النظرية بصورة مطلقة. إنــه الآن مع النظرية التي تنأى عن كل ما هو داخلي سواء أكان فيزيولوجيــاً أم نفــسياً. ومن زاوية النظر هذه دأب على تطوير نظريته التي عرضها مع تطبيقاتها على السلوك الحيواني والسلوك الإنساني في مؤلفاتٍ أهمها: "سلوك الكائنات الحيــة THE BEHAVIOR OF ORGANISMS"(1938) و"العلــم والــسلوك الإنساني SCIENCE AND HUMAN BEHAVIOR"(1953) و"السلوك اللفظــــي VERBAL BEHAVIOR"(1957) و"ظــــروف التعزيــــز CONTINGENCIES OF REINFORCEMENT"(1969).

وفي السبعينيات قام سكنر بتعميم وتبويب أفكــاره التــي احتوتهــا كتبــه ومقالاته السابقة، ونشرها في كتب، منها: "حول الــسلوكية"(1974) و"الــسيرة الذاتية"– جزءان(1976)، وأفكار حول السلوكية والمجتمع"(1978).

إن رفض سكنر لكل ما هو داخلي أو نفسي هو استمرار للخط الذي رسمه ثورندايك وواتسون بالاعتماد على فكرة داروين حول تعاقب الأنــواع وموقــع الإنسان بينها، وارتيابه في تفرّده بخصائص نوعية، كالقــدرة علــى التفكيــر. ويتجلى ذلك عبر استعراضه لعناصر مشكلة البحث في الكثير من أعماله. ففي الكثير من الأحيان يلجأ إلى التذكر بالصراع بين أنــصار العمليــات النفــسية الداخلية وأنصار الأفعال العضوية الخارجية رغم كل ما قدمه ثورندايك لتفسير الذكاء الحيواني. ولذا نجده يتوقف مطولاً عند تجارب ثورندايك واســتنتاجاته، ويحلل بعض جوانبها على نحو يتفق مع أغراضه. فيركز فــي حديثــه حــول منحنيات التعلم على الاستجابات الفعالة من بين العدد الكبير مــن الاســتجابات التي يقوم بها الحيوان. ويؤكد على أن ظهور هذه الاستجابات يصبح أكثر تردداً من محاولة إلى أخرى عندما يتكرر الموقف ذاته.

ويبدو واضحاً أن هدف سكنر من خلال هذا العرض هــو إثبــات صــحة المبدأ الذي بنى عليه ثورندايك تقنياته التجريبيــة وملاحظاتــه حــول ســلوك الحيوان. وهو المبدأ نفسه الذي انطلق منه هو في تصميم المواقــف التجريبيــة وتسجيل مشاهداته. وإن ما قاله بورينغ بصدد نظرية سكنر يصح على نظريــة ثورندايك. فقد ذكر أن أصدقاء سكنر قالوا له(أي لسكنر) ذات مرة على ســبيل الدعابة بأنه يدرس عضوية جوفــاء(BORING, 1950, 650). وفــي هــذه الدعابة– النقد نصيب كبير من الحقيقة. وإلا فكيف نفسر اعتراض سكنر علــى محاولة لدراسة ما يجري داخل العضوية؟.

ومن هذا المنظور يمثل سكنر استجابات الحيوان على شكل خط بياني يلتقي بمحتواه مع منحنى التعلّم الذي رسمه ثورندايك. فالخط البياني يبين شدة الانحدار وتقاصر الوقت من استجابة إلى أخرى. وهذا هو بالضبط ما أظهره منحنى التعلم.

لقد تحدثنا حتى الآن عن أولوية الاستجابة في تشكل السلوك. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق يتعلق بالعامل أو الشرط الذي يؤدي إلى احتفاظ العضوية ببعض الاستجابات دون البعض الآخر عبر المحاولات التي تتاح لها، يجيب سكنر بأن هذا العامل يتمثل في التعزيز. وهنا مرة أخرى. يقتفي سكنر أثر ثورندايك. غير أن فهمه للتعزيز يختلف عن فهم ثورندايك. فبينما يعني ثورندايك بالتعزيز الارتياح والرضى وتجنب الألم، يراه سكنر متجسداً في كل واقعه تزيد من احتمال صدور الاستجابة التي كانت سبباً في ظهور تلك الواقعة.

ويعترف سكنر بأهمية المعززات الإيجابية، مثلما يعترف بوجود المعززات السلبية. ويرى أن التعزيز يتم عن طريق تقديم المعزّز الإيجابي أو عن طريق استبعاد المعزّز السلبي. أي أن الكائن الحي يتعلم استجابة ما بأسلوبين: تقديم المعزّز الإيجابي واستبعاد المعزّز السلبي. ويتوقف سكنر للتمييز بين ما يعنيه بالتعزيز السلبي والعقاب. فالأول يحدث-كما ذكر- نتيجة حذف المعزّز السلبي.

أما العقاب فهو، في نظره، أسلوب معاكس. إنه يعني تقديم معزّز سلبي(الضرب، التوبيخ، الصدمة الكهربائية...). ولذا فإن الآثار التي تتركها الحالتان مختلفة. فإذا كان التعزيز يقوي إمكانية صدور الاستجابة المطلوبة، فإن العقاب لا يقود حتماً إلى إضعاف إمكانية حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها.

ويعتبر التعزيز أحد الموضوعات التي أولاها سكنر اهتماماً خاصاً، وخصص له جزءاً هاماً من أعماله. فقد نشر بالتعاون مع فرستر FERSTER كتاباً ضخماً بعنوان "جداول التعزيز". ويتضمن هذا الكتاب 921 رسماً بيانياً لـ 250 مليون استجابة قامت بها الحمائم في مواقف تجريبية استغرقت 70000 ساعة. وتصور هذه الرسوم البيانية معدلات حدوث الاستجابات الإجرائية الحرة، أي الوقت التي تستغرقه استجابة الحيوان في ظل المتغيرات المختلفة. ومن بين تلك المتغيرات يركز سكنر وزميله على نوعين للتعزيز: المعدل والفاصلي. ويقوم الأول على أساس معدل صور الاستجابة. أما الثاني فيتوقف

التعزيز فيه على الزمن وحده دون النظر إلى عدة الاستجابات.

وكل من النوعين إما أن يكون ثابتاً أو متغيراً. ففي المعدل الثابت يتم التعزيز بعد صدور عدد محدد من الاستجابات. وفي المعدل المتغير يكون التعزيز بعد عدد مختلف ومتفاوت من الاستجابات. بينما يتم التعزيز الفاصلي الثابت بعد مضي وقت محدد مسبقاً. ويتم التعزيز الفاصلي المتغير في أوقات متفاوتة وغير محددة.

وعلى هذا النحو يتشكل السلوك البسيط والمعقد عند الحيوانات. ولدى الانتقال إلى عالم الإنسان لا يفعل سكنر أكثر من تعميم نتائجه في الاكتساب الحيواني على السلوك البشري، دون أن يشير إلى أي فرق نوعي بين هذا وذاك. وقد ابتكر لدراسة المستويات المعقدة من سلوك الإنسان طريق الإشراط اللفظي. ووفقاً لهذه الطريقة يطلب من المفحوص أن يذكر كلمات دون أن يحدد في التعليمات نوعها. وكان يكتفي المجرب بهز رأسه إلى الأمام أو بقوله: "إم، إم" عندما يورد المفحوص كلمة بصيغة الجمع. وبعد مضي بعض الوقت على بداية التجربة كان يلاحظ سكنر أن مفحوصيه يكثرون شيئاً فشيئاً من الكلمات بصيغة الجمع دون أن يقصدوا ذلك. ولكنهم كانوا يقللون من إيراد هذا النوع من الكلمات حالما يتوقف المجرب عن إصدار أية إشارة أو لفظ أية كلمة.

ولعل من الطبيعي أن يفتش صاحب النظرية عن ميادين لتطبيق أفكاره وفرضياته. وربما يرجع الفضل في انتشار إجرائية سكنر إلى ربطها بمجالات حيوية، كالتربية والتعليم والصحة النفسية والصناعة. فقد عمل سكنر على تطبيق التعليم المبرمج باستخدام التقنية الحديثة ومعالجة الأمراض العصابية اعتماداً على الاستجابات الإجرائية والتعزيز.

وتتلخص فكرة سكنر عن التعليم المبرمج في وضع تلاميذ الصف أمام فرص متكافئة والانتقال بهم من موضوعات معروفة إلى أخرى مجهولة. ووجد أن الوسيلة التي تحقق هذا الهدف هي جهاز التعليم؛ حيث أنه يوفر للتلميذ ما يوفره الصندوق للفأر أو الحمامة من خلال تغذيته ببرنامج يحتوي على دروس قديمة وجديدة. وما على التلميذ في هذا الموقف إلا أن يضغط على زر معين كي تظهر المادة التعليمية(تمارين، جمل، أسئلة...) على الشاشة. ثم يطلب منه حلها أو الإجابة عليها. وليتعرف على ما إذا كانت نتيجة عمله صحيحة أم خاطئة عليه أن يضغط على الزر المخصص لذلك. ويعتبر اتفاق الإجابة التي تظهر على شاشة جهاز التعليم وإجابة التلميذ بمثابة التعزيز. بينما يكون عدم

الاتفاق بينهما فرصة لتعرف التلميذ على خطئه وتفاديه في المحاولة الثانية.

ولقد كان الدكتور فاخر عاقل محقاً حين شبه طريقة سكنر في التعليم المبرمج بطريقة كراس التمرينات التقليدية التي تعرض المسائل والتمارين والأحاجي وغيرها من المشكلات الدراسية على الصفحة الأولى من كل ورقة من أوراق الكراس، وتقدم حلولها على الصفحة الثانية من نفس الورقة. فالاختلاف بين الطريقتين لا يتعدى التقنية المستخدمة في كل منهما(عاقل، 1981 أ، 279).

أما تطبيقات الإشراط الإجرائي في مجال الصحة النفسية فإنها تعتمد على تشجيع المرضى العصابيين، مثلاً، وتعزيز استجاباتهم التي تجسد التعامل الإيجابي مع المحيط. وتعبر عن مستوى مقبول من التلاؤم مع المثيرات الخارجية.

ولإيضاح تقنيات طريقة سكنر وأطوار استخدامها في تعديل السلوك الإنساني عامة والشاذ منه خاصة نختصر الواقعة التالية التي تقتبسها الأدبيات السيكولوجية. ويتعلق الأمر بأحد نزلاء مستشفى ماساشوستس للأمراض العقلية. فقد تدهورت الحالة الصحية لهذا المريض إلى درجة أصبح سلوكه معها قريباً من السلوك البهيمي. وأمام هذا الوضع وجد المشرفون في المستشفى صعوبة بالغة في نقله من غرفته الموجودة في الطابق الأول إلى غرفة الفحوص والاختبارات الموجودة في الطابق الأرضي. واقتضى الحال الاستعانة بطالب جامعي مدرب على تشكيل السلوك عن طريق الإشراط الإجرائي. وكان أول ما فعله الطالب أن فتح غرفة المريض ووقف ببابها إلى أن لفت وجوده انتباه المريض القابع في أحد أركان الغرفة. وعندئذ منح الطالب المريض قطعة من الحلوى المفضلة لديه. وقد أعاد الطالب هذه الخطوة عدة مرات. وفي كل مرة كان يستجيب المريض فيها لوجوده بباب الغرفة بالالتفات نحوه كان يمنحه نفس المكافأة. وبعد التأكد من تكون استجابة المريض وثباتها في هذا الموقف توقف الطالب عن تعزيزها. وما إن تكرر وجوده بالباب عدة مرات بعد توقف التعزيز وقف المريض على قدميه. وفي تلك اللحظة قدم له الطالب قطعة الحلوى. وبعد تكرار استجابة المريض وتقديم المكافأة له وتأكد الطالب من تشكلها أمسك عن تعزيزها لينتقل إلى الخطوة الثالثة، وهي مكافأة المريض على حركته باتجاه الباب. وهكذا استمر عمل الطالب مع المريض عدة أيام، تمكن خلالها من إكسابه سلوكاً منتظماً وإيصاله إلى غرفة الاختبارات (مدنيك وآخرون، 1985، 21، 22).

ولعل بوسع القارئ أن يرجع إلى ما بدأنا به حديثنا عن الإشراط الإجرائي ويقف على محاولة سكنر لإبراز فعالية الاستجابات الحركية ودورها في تكيف الكائن الحي مع محيطه، والنظر إلى وظيفة المثير كشرط تتم الاستجابة بسببه وليس وسيطاً يستجر الاستجابة الحركية. فهو يرفض صيغة(منبه- استجابة) ويتهمها بالعجز عن ضبط السلوك بسبب إغفالها أثر الاستجابة في السلوك اللاحق. ويقترح صيغة أخرى ذات ثلاثة حدود: 1-الواقعة التي تحدث الاستجابة بسببها، 2-الاستجابة، 3-التعزيز.

ومن الواضح أن في هذه الصيغة تأكيداً على دور التغذية الراجعة FEED BACK في تطور السلوك. كما أنها تمثل إضافة جديدة إلى ما جاء به السلوكيون. حيث تفسر تقدم السلوك من منطلق الفعالية التي يتسم بها الكائن الحي في علاقته مع العالم الخارجي. ولكنها، مع ذلك، لم تخرج عن الإطار السلوكي القديم الذي يجرد الكائن الحي من كل ما هو داخلي(نفسي أو فيزيولوجي)، فيبدو، كما ورد في كتاب بورينغ، فارغاً، أجوفاً.

ويضاف إلى ما سبق تعميم الصيغة المقترحة على سلوك الحيوان والإنسان دون تفريق أو تمييز بينهما. فالكلام- كشكل راق من أشكال النشاط النفسي الإنساني- يخضع، في نشأته وارتقائه إلى الإشراط الإجرائي، مثلما هو شأن الأشكال الدنيا من السلوك. ومع أن السلوكية قديمها وحديثها تعلق أهمية كبرى على المحيط في تشكل السلوك، إلا أن نظرة ممثليها(ومن بينهم سكنر) إلى المحيط لم تتعد الجانب المادي البحت، وأسقطت كل ما هو اجتماعي من اعتبارها. وهذا ما جعل سكنر لا يرى في السلوك الكلامي إلا الجانب الشكلي والصوتي فقط. فالطفل الإنساني، عنده، يتعلم هذا السلوك، مثلما تتعلم الحمامة الجائعة التمييز بين الحركات والأضواء والأصوات والقيام بالاستجابات التي توصلها إلى الطعام.

إن نشاط الكلام، أو السلوك اللفظي هو ظاهرة اجتماعية ذات بعد تاريخي تتدخل في جميع مستويات النشاط النفسي الإنساني وأشكاله. وزيادة على المبنى فإن للكلام معنى يغتني ويتطور كما تغتني وتتطور كافة أشكال السلوك الإنساني، مع ارتقاء النشاط الثقافي للمجتمع وتطوره عبر الأجيال.

لقد طبعت قصدية تولمان وتعزيزية هال وإجرائية سكنر علم النفس الأمريكي خلال العقود المنصرمة. وعمل الاختصاصيون السيكولوجيون على تطبيق تعاليمها في ميادين علم النفس المختلفة. وبمقدور المتتبع لمسار علم

النفس أن يقف على كمية ضخمة من المعطيات التجريبية والميدانية التي أمكن للباحثين في كثير من الجامعات ومراكز البحث في الولايات المتحدة الأمريكية توفيرها ومعالجتها على أسس السلوكية الجديدة. وإذا كانت تستوقفنا من حين إلى آخر أفكار ومفاهيم جديدة في هذه الدراسات، فما ذلك إلا من أجل توضيح تلك الأسس وتطوير الإنشاءات التي بنيت عليها.

وبالإمكان القول، بعبارات أخرى، إن ما تضمنته آلاف المقالات والكتب التي نشرت في الولايات المتحدة الأمريكية وترجمت إلى العديد من لغات العالم لا يعدو كونه مجرد تلاوين جديدة للأوجه الثلاثة التي ظهرت بها السلوكية الجديدة. ويعتبر سبينس أحد العلماء البارزين الذين تصدرت أسماؤهم هذه الكتب والمقالات. فقد عايش أطوار نظرية هال وأعجب بها. وأدخل بعض التعديلات عليها. وشملت هذه التعديلات العناصر الثانوية من النظرية فقط، دون المساس بالقواعد والمبادئ التي حددها صاحبها. فبينما يعتقد هال أن خفض التوتر هو شرط لازم للتعلّم يجد سبينس أن ذلك ينطبق على تكون الأفعال الشرطية الدفاعية. ولا ينطبق على تكون الإشراط الوسيلي. والنقطة الثانية تتعلق بالاستجابة الغائية التوقعية. فقد كشفت تجارب سبينس عن وجود خصائص دافعية لهذه الاستجابة لم يشر هال إليها(1951-1966).

ولئن اقتصرت محاولة سبينس على تعديل بعض جزئيات نظرية هال وتنقيحها، فإن جهد ميللر ودولارد انصب نحو وضع نظرية سلوكية متميزة. ولكن الرجلين لم يريا في ذلك تناقضاً مع الاعتماد على تعاليم هال. حيث أكدا على أهمية الدافع في عملية التعلم، واتخذا منه مفهوماً محورياً في نظريتهما. فالدافع، عند ميللر، يعبر عن استثارة الكائن الحي التي ترغمه على القيام بعمل ما من أجل خفض التوتر وإعادة العضوية إلى وضعها السابق (M ILLER AND DOLLARD, 1941, 12). وتظهر الاستثارة نتيجة منبه داخلي(الجوع، مثلاً) أو منبه خارجي، شريطة أن تكون قوة المنبه في الحالتين كافية لكي يندفع الفرد نحو العمل. وفي هذا الإطار يتم الاكتساب عند الإنسان والحيوان. فمواجهة كل منهما بموقف جديد يضطره للقيام بسلسلة من الاستجابات التي تمكنه إحداها في غالب الأحوال من العودة إلى حالة التوازن واللاتوتر. وبفضل هذا النوع من التعزيز تصبح الاستجابة جزءاً من البنية السلوكية للكائن الحي.

ويضيف ميللر ودولارد إلى الدافع(الإثارة) والاستجابة والتعزيز عنصراً

آخر هو الزمان والمكان اللذان تحدث فيهما الاستجابة. ذلك لأن الاستجابة، في نظرهما، تتم في ظرف زماني محدد. ولهذا فإنه لابد من أخذه بالاعتبار أثناء عملية التعلم. كما ينبغي مراعاة النقاط المكانية، حسب مصطلح صاحبي النظرية، خلال ذلك.

ويبدو واضحاً من هذا العرض الموجز للعناصر الرئيسية التي اعتمد عليها ميللر ودولارد في صياغة نظريتهما مدى تأثرهما بهال وسكنر وليفين وفرويد، ومحاولتهما التوفيق بين بعض المفاهيم التي جاؤوا بها.

ويذهب ميللر ودولارد إلى أن التعلم يتم، أساساً عن طريق التقليد. والتقليد، في نظرهما، نزوع مكتسب. فالناس يكتسبون مهاراتهم وعاداتهم من خلال إدراكهم لما يفعله الآخرون في مواقف وأوضاع محددة. إن الطفل الإنساني يحاول أن يقوم بمثل ما يقوم به والداه وإخوته الكبار في لقاءاتهم وتجمعهم على مائدة الطعام وزياراتهم واستقبالهم لضيوفهم أو جلوسهم لأداء أعمالهم الكتابية... إلخ. وهذا ما يطلق عليه ميللر ودولارد اسم التعلم الاجتماعي. فما هي آليات هذا التعلم؟ وكيف يتحقق؟

تبدأ عملية التعلم، بالنسبة لميللر ودولارد، بتصرفات الآخرين وأفعالهم، حيث تعتبر بمثابة إشارات تنبيهية تدفع الفرد للقيام بمحاكاتها والإتيان بالاستجابات المماثلة لها. ويتوقف الاحتفاظ بتلك الاستجابات على مدى قربها من الأصل وقدرتها على التخفيف من توتر الفرد. فكلما كانت استجابات الفرد قريبة أو مشابهة للاستجابات التي يقلدها وأسفرت عن خفض توتره، أمكن لها أن تجد مكاناً لها في مخطط سلوكه.

وقد يتبادر للذهن فور سماع مصطلح التعلم الاجتماعي عن طريق التقليد أن الأمر يتعلق بالإنسان وحده. بيد أن واضعي النظرية لم يتوقفا أثناء صياغتها عند حدود دراسة الإنسان، بل تعدياه إلى جمع الوقائع حول كيفيات اكتساب السلوك عند الحيوان. ويتضمن كتابهما "التعلم الاجتماعي والتقليد"(1941) عرضاً مفصلاً للتجارب التي أجرياها على الإنسان والحيوان والاستنتاجات التي توصلا إليها.

وزيادة على إسهام نظرية التعلم الاجتماعي في علم النفس التعليمي بصورة خاصة، فإنها اشتهرت بتطبيقاتها في معالجة الأمراض النفسية. حيث يرى ميللر ودولارد في كتابهما "الشخصية والعلاج النفسي PERSONALITY AND PSYCHOTHERAPY" أن الإنسان يتعلم

الاستجابة المرضية مثلما يتعلم الاستجابة السوية. فالعصابي، مثلاً، هو الشخص الذي تكون لديه دافع الخوف في موقف اجتماعي متكرر. ويتجلى ذلك في اقتران قيامه بفعل ما من شأنه تحقيق رغبة معينة بالعقاب الذي يسلط عليه من الخارج وما ينجم عنه من ألم الأمر الذي يفضي إلى ظهور استجابات انفعالية سلبية، ومن ثم نشوء الدافع الثانوي للخوف عنده. وكلما تكرر هذا الفعل، وتعرض الشخص للألم ظهرت لديه تلك الاستجابات الانفعالية السلبية وأصبح دافع الخوف من مركبات شخصيته. فالخوف، كمظهر مرضي للسلوك، يولد، إذن، من الإشارات التنبيهية الصادرة عن المحيط عبر اشتراطها للاستجابات الانفعالية السلبية عند الفرد.

يعتمد ميللر ودولارد في معالجة الأمراض العصابية على المحور التدريجي للاستجابات الانفعالية السلبية المسببة للمرض. ويتم ذلك بتشجيع العصابي على القيام بالاستجابات التي من شأنها أن تلبي رغبته دون أن يتعرض لأي عقاب. وإذا كانت هذه الاستجابات في بداية العلاج تمس الإشارات التنبيهية مساً خفيفاً وغير مباشر، فإنها في مراحله المتقدمة يجب أن تمسها بقوة وبشكل مباشر.

ومهما قيل حول نظرية التعلم الاجتماعي وما أمدته لأصحابها من تقنيات لمعالجة الأمراض النفسية، فإن بصماتها تبدو واضحة على آراء العلماء ومواقفهم. فقد اعتبرها البعض عملية نقل للمفاهيم الفرويدية إلى ميدان التعلم، وقصر آخرون أهميتها على الجانب التراثي والتاريخي فقط، ولم يلحظوا تأثيراتها على ما جاء بعدها من نظريات(*). إلا أن المتابعة المتأنية لحركة الفكر السيكولوجي وتطورها داخل الولايات المتحدة الأمريكية بوجه خاص تبين فضل ميللر ودولارد على ما عرف بالنظريات الاجتماعية، كالنظرية التي حملت نفس التسمية التي أطلقها هذان العالمان على نظريتهما، وهي التعلم الاجتماعي، وكذا نظرية التعليم بالملاحظة.

وتدعم هذا الرأي الفوارق الزمنية بين أعمار هذه النظريات وأعمار أصحابها. فزعيم نظرية التعليم الاجتماعي جوليان روتر JOLIAN

* *نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ج2. تحرير جورج غازدا وآخرين. ترجمة د. علي حسين حجاج، مراجعة د. عطية محمود هنا. العدد 108، من سلسلة عالم المعرفة التي تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ربيع الأول 1407هـ- ديسمبر(كانون الأول)، 1986 ص143- 199.*

ROTTER من مواليد عام 1916. وقد شرع في وضع نظريته خلال الخمسينيات. ولم تتخذ شكلها النهائي إلا في بداية الستينيات. وهذا يعني أنها أحدث من نظرية ميللر ودولارد. مثلما هو الشأن بالنسبة لنظرية التعلم بالملاحظة؛ حيث يعود تاريخ نشأتها إلى بداية الستينيات، عندما قدم زعيمها ألبرت باندورا AL BERT BANDURA بحثاً إلى ندوة نبراسكا بعنوان "التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة SO CIAL LEARNING THROUGH IMITATION"(1962). ونشر بالاشتراك مع أحد طلابه وهو ريتشارد ولترز R. WALTERS كتاباً تحت عنوان "التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية SO CIAL LEARNING AND PERSONALITY DEVELOPMENT"(1963). ولم تتخذ أبعادها وتكتمل محاورها كنظرية إلا بعد مضي أكثر من عقد من الزمن، أي في نهاية السبعينيات.

وربما يرى القارئ في كلام كورنيليوس هولاند وأكبرا كوبا سيجاوا دليلاً على ماقلناه. فبعد أن أشار الباحثان إلى كتاب ميللر ودولارد "التعلم الاجتماعي والتقليد" وما احتواه من فرضيات تستثير الفكر، سجلا حقيقة ذات مغزى تطوري وتاريخي، حيث قالا: "وقد تطلب الأمر عشرين سنة أخرى كي تصبح المحاكاة مشكلة نظرية ومشكلة بحث على قدر كبير من الأهمية وقد تحول محور اهتمام رئيس من محاور البحث من تحليل التعلم القائم على المحاكاة إلى تحليل التعلم بالملاحظة. وهذا النوع من التعلم يتصدى إلى قضايا اكتساب الاستجابات الجديدة"(نظريات التعلم، 1986، 152).

إن ما قيل بصدد العلاقة بين النظريات الثلاث لا يعني أن نظريتي روتر وباندورا هما مجرد محاكاة أو تعديل أو تنقيح لنظرية ميللر ودولارد. فكل واحدة من هذه النظريات تحتوي على تصورات وأفكار تعكس التباين في وجهات نظر أصحابها مع اتفاقهم على المبادئ والمنطلقات التي يتجلى عبرها جوهرها السلوكي.

السلوكية الذاتية

ولعل الحديث عن انتشار السلوكية وسيطرتها على ساحة علم النفس الأمريكي يقتضي تتبع آثار مختلف الأجيال من ممثليها. ونحن، وإن كنا وقفنا على أهم الأشكال التي اتخذتها السلوكية والتغيرات التي أدخلها عليها ممثلوها من الجيل الثاني والثالث، فإننا مقتنعون بأن استعراض آراء الجيل اللاحق يزيد

من إمكانية تقديم صورة أكثر واقعية وشمولية عن وضع هـذه المدرسـة فـي السنوات الأخيرة والتنبؤ بما سوف يكون حالها في المـستقبل. ويمثـل الجيـل الجديد من السلوكيين كل من جورج ميللر G.MILLER.(1920- ؟) ويوجين غالانتير E. GALANTER.(1924- ؟) وكارل بريبـرام C. PRIBRAM (1919- ؟). وميللر هو أستاذ علم النفس في جامعـة هارفـارد، المعـروف بدراساته لمشكلات علم النفس العام وبحوثه التجريبية في حقل الاتصال اللغوي. وهو صاحب مؤلفات عديدة أهمها: "السيكولوجيا: علم الحيـاة العقليـة :THE PSYCHOLOGY SCIENCE OF MENTAL LIFE"(1967) و"سـيكولوجيا الاتـصال THE PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION"(1967) و"اللغـة والإدراك LANGUAGE AND PERCEPTION"(1976). ويشغل زميله غالانتير منصب أستاذ علم النفس في جامعة بنسلفانيا. وقد انصب اهتمامه نحو معالجـة قـضايا الإعـلام واستخداماته في ميدان علم النفس. ومن أشهر مؤلفاته: "السيكوفيزياء المعاصرة CONTEMPORARY PSYCHOPHYSICS"(1962). ويعمل بريبرام أستاذاً في جامعة ستانفورد. ويعتبر علماً من أعلام علم النفس العصبي. وهـو صاحب عدد من المقالات والكتب، أهمها كتابه "لغات الدماغ"(1972).

وبالرغم من المسافة الطويلة التي تفصل بين الجامعات الثلاث التي يعمـل فيها ميللر وغالانتير وبريبرام، إلا أن ذلك لم يحـل دون تعـاونهم ولقـاءاتهم. وكان كتابهم "خطط السلوك وبنيته" ثمرة ذلك التعاون وتلك اللقاءات.

ولقد خصص الباحثون الثلاثة مؤلفهم هذا لعـرض اتجـاههم المعـروف بـ"السلوكية الذاتية" بصورة شاملة ودقيقة. وتعكس هذه التـسمية مـوقفهم إزاء السلوكية. فهم لم يرفضوها أو يعارضوها، بل ولم يخفوا انتماءهم إليها ورغبتهم في مدها بأسباب الاستمرار، وإعطائها لوناً وشكلاً جديدين يجعلانها قادرة على مواكبة العصر.

واستجابة للدعوة التي وجهتها في الخمسينيات مجموعة مـن الوضـعيين الجدد(كارناب، هيمبل) لإعادة النظر في القضايا الأساسية للفكر، والتعبير عـن الأوضاع العلمية بمصطلحات الظواهر القابلة للملاحظة الموضوعية المباشـرة،

وتحت تأثير علم التحكم(السيبرنيطيقا) الجديد، وآليات تشغيل الآلات الرياضية(*) وبرامجها وجد ميللر وبريبرام وغالانتير أن السلوك البشري والحيواني ليس بالأمر الذي يرد إلى مجرد استجابات تصدر عن العضوية كرد مباشر على المنبهات الخارجية، وإنما هو واقعة معقدة تتألف من أطوار أربعة، تبدأ بالمحاولة(الاختبار) TEST وتنتهي بالنتيجة EXIST التي تسفر عنها العملية OPERATE والمحاولة. وبذا تصبح الصيغة T.O.T.E عوضاً عن الصيغة S ← R القديمة.

إن ما عناه أصحاب السلوكية الذاتية بالصيغة الجديدة هو أن هناك حلقة من المتغيرات التي تتوسط رد فعل العضوية على العالم الخارجي. وتتمثل هذه المتغيرات في الأشكال والخطط التي تتولى تنظيم السلوك وتوجيهه. والمقصود بالشكل، هنا، هو جميع المعارف المنظمة التي اكتسبتها العضوية في الماضي عن ذاتها وعن العالم الذي تعيش فيه. أما الخطة فهي، بالنسبة للعضوية، كالبرنامج بالنسبة للآلات الرياضية. وفي هذا المضمون كتب مؤلفو "خطط السلوك وبنيته" ما يلي: "إننا نقول إن الكائن الحي ينفذ خطة معينة. في حين إن الخطة في الواقع تتحكم في تسلسل العمليات التي ينفذها. وعندما تنفذ العضوية الخطة، فإنها تفعل ذلك الخطوة تلو الخطوة، حيث تنجز جزءاً منها لتنتقل من ثم إلى الجزء التالي و... إلى جانب الخطط التي تشرف عليها الأفعال هناك خطط لجمع أو معالجة المعلومات"(تاريخ علم النفس "نصوص" 1986، 103).

ويقف ممثلو الاتجاه الذاتي في السلوكية عند علاقة التكامل والتداخل التي تربط الخطة بالشكل، فيجدون أن الشكل هو جزء من الخطة، وأن الخطة هي مصدر لجمع المعلومات. وقد كتبوا في هذا الصدد يقولون: "يمكن إحداث تغيير في الأشكال عن طريق تنفيذ خطط جمع المعلومات ومعالجتها فقط. ويمكن إحداث تغيير في الخطط على أساس المعلومات المستمدة من الأشكال فقط"(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986، 104).

ويعتمد السلوكيون الذاتيون في تفسيرهم للسلوك وفق الصيغة T.O.T.E على مفهوم التغذية الراجعة FEED BACK الذي شاع استعماله في السيبرنيطيقا وعلم النفس العام وعلم النفس الفيزيولوجي. وذهبوا إلى اعتبار هذا

* *بعد ظهور السيبرنيطيقا أصبحت علاقة هذا العلم بعلم النفس موضع اهتمام العديد من علماء النفس. وقد كانت محوراً من المحاور الرئيسية التي دارت حولها مناقشات المشاركين في المؤتمر الدولي الثاني عشر لعلماء النفس الذي عقد في أدنبرة 1948.*

المفهوم مركباً هاماً من مركبات الصيغة المقترحة فمنه تستمد قدرتها على تفسير السلوك والفعل الانعكاسي تفسيراً يختلف عن التفسير الذي يستند إلى مبدأ قوس الانعكاس. ويقترح هؤلاء العودة إلى مفهومي المنبه والاستجابة والنظر إليهما كطورين من أطوار الفعل المنظم والمتناسق. ولم يجدوا ما يعبر عن تصورهم هذا أفضل مما جاء في مقال ديوي "مفهوم قوس الانعكاس في علم النفس"(1896)، فاقتبسوا منه الفقرة التالية: "المنبه هو ذلك الطور من التناسق المتطور الذي يمثل الشروط اللازمة لإحراز النتيجة المرجوة. والاستجابة هي ذلك الطور من التناسق المتطور إياه الذي يمنح إمكانية تحقيق التناسب لتلك الشروط، والذي يعد وسيلة لتحقيق التناسق المنشود. ولذا فإنهما متناسبان للغاية ومتفقان في الزمان"(تاريخ علم النفس "نصوص" 1986، 106).

إن النظرية السلوكية الذاتية، وإن احتوت على مفاهيم جديدة، بالمقارنة مع غيرها من النظريات السلوكية، وخاصة التقليدية منها، فإنها لم تختلف عنها في المبادئ العامة. وبقي ممثلوها ينفون وجود الوعي، ويلحون على دراسة المظاهر السلوكية التي تخضع للملاحظة الخارجية. فمع أن الصيغة التي اقترحوها تتألف بشكل رئيسي من مرحلتي اختبار. إلا أن هذه الأخيرة بقيت، بالنسبة لهم، مجرد محاولات خالية من أية صفة نفسية داخلية. وبالتالي فإنّ الخطط التي يتحدثون عنها توجد، كما يقولون، في مكان ما خارج الجهاز العصبي.

وهكذا فإن صيغة T.O.T.E لم تكن لتقتصر على مستوى ما من الكائنات الحية دون المستويات الأخرى، بل كانت في رأي واضعيها، صيغة شاملة تنطبق على الحيوانات مثلما تنطبق على الإنسان. ذلكم لأن السلوك الإنساني قريب من سلوك الحيوان. ولا يختلف عنه اختلافاً كبيراً. ويكمن هذا الاختلاف البسيط(الكمي) بينهما-برأيهم- في الصيغة الرمزية التي تكتسيها خطط السلوك الإنساني بفضل الكلام.

وبالرغم من الشعبية الواسعة التي حظيت بها السلوكية، فإنها، بكافة اتجاهاتها وأشكالها، لم تسلم من هجمات القريبين منها، فما بالك بالبعيدين عنها!! فقد وجد روبرت ودورث(1869-1962م) أن خطأ السلوكية الأول يتجسد في رفضها للإدراك والتفكير. ولتصحيح هذا الخطأ اقترح صيغة بديلة عن الصيغة السلوكية التقليدية S←R وهي: العالم المحيط(W)- الموضوعات (S) العضوية(OW)- الأفعال(R)- العالم المتغير(W).

ويمثل المحيط، بالنسبة له، العالم المادي الذي يوجد بصورة مستقلة عن الفرد. بينما لا يمكن تصور الفرد بمعزل عن محيطه. ولذا يتعين على الباحث أن يتناولهما معاً.

لقد درس ودورث الفرد باعتباره طرفاً إيجابياً وفعالاً في علاقته بمحيطه. ويطلق على فعاليته مصطلح النشاط. وإن هذا النشاط على قدر كبير من التعقيد يستحيل معه إرجاعه إلى مجرد استجابات خارجية. ولهذا فمن الطبيعي أن يكون هناك نفس توجه هذه الاستجابات نحو غايات محددة. كتب ودورث يقول: "ينتمي سلوك الفرد إلى عالم الظواهر الطبيعية. وترتبط تجربته الواعية ارتباطاً وثيقاً بسلوكه الخارجي. ولهذا فهما جزءان لنشاط واحد"(ودورث 1945, 18).

ويحدد ودورث الهدف من نشاط الفرد في التكيف، ويعتبره أسلوباً لتشكيل العالم الخارجي من ناحية، وإعادة تشكيل الفرد ذاته من الناحية الثانية. ومع أنه وقف ضد سيكولوجية الوعي، لكنه لم ينف وجود العمليات النفسية، واعتبرها أشكالاً خاصة للتأثير المتبادل بين الفرد والمحيط. وهي تتجمع عند الكائن الحي وتتطور وفقاً لقوانين التعلم.

والنقطة الثانية التي أثارها ودورث هي العلاقة بين علم النفس والفيزيولوجيا. وفي هذا الصدد يشير إلى أن ضعف السلوكية يكمن–إضافة لما ذكر– في إنكار الصلة بين السلوك والعمليات الفيزيولوجية. ولذا فقد أولى هذا الموضوع اهتماماً كبيراً، واحتل طرحه ومعالجته مكانة هامة في نظريته. وخلاصة ما توصل إليه هو الاعتراف بدور النفس في السلوك وتأثيرها على البدن، وعدم وجود فوارق جوهرية بين ما هو نفسي وما هو فيزيولوجي. فالظاهرة النفسية، في رأيه، هي اتحادات تركيبية أو زخرفات دينامية تصنفها العمليات الفيزيولوجية في الدماغ.

كما وقف الفيلسوف الأمريكي هربرت فيجل، ممثل فلسفة العلم ضد النظرية الإجرائية. فها هو يعلن في الخمسينيات أن الوقت قد حان للتخلي عن فكرة الوضعيين المناطقة حول ضرورة التعبير عن القضايا النظرية بلغة الملاحظة. واتخذ سيغموند كوتش موقفاً مماثلاً. فقد قدم تحليلاً مفصلاً لعلم النفس الأمريكي ومداخله ومناهجه، أظهر فيه أن علماء النفس في الولايات المتحدة الأمريكية بنوا آراءهم على أسس الفلسفة الإجرائية والفلسفة البراغماتية والوضعية المنطقية. وأشار في الأخير إلى استعداد علم النفس في الستينيات للتخلص من التأثيرات الجانبية لتلك الفلسفات، والبدء بمعالجة مشكلاته وحلها

من منظور جديد(KOCH 1961.630.).

إن الإحساس بوطأة المهمات التي يطرحها العصر أمام علم النفس دفع الكثيرين للبحث عن عوامل ضعف الإمكانيات والوسائل المسخرة. فوجدها البعض ماثلة في ارتباط هذا العلم بالوضعية. وتعالت الأصوات تدعو إلى العودة إلى مفاهيم التفكير والإحساس والوعي. وقد عبر ريكس كولبير عن ذلك بقوله: "يبدو لي أنه ليس في علم النفس حاجة أكثر إلحاحاً من الحاجة إلى استعادة مفهوم الوعي الثابت والفعال"(KOLLIER 1964,265,).

وفي هذه الأجواء ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية كما في غيرها من البلدان مع بداية النصف الثاني من هذا القرن دراسات عديدة اتخذت من الوعي والنشاط الواعي للإنسان موضوعاً مركزياً لها. وسوف نتعرض لأهم هذه الدراسات في فصل لاحق.

■ ■

الفصل الثالث والعشرون
الاتجاهات الجديدة في التحليل النفسي

لم تسر الأمور داخل حركة التحليل النفسي مثلما كان يتمنى ويخطط فرويد. فقد تتبعنا فيما سبق تلك الجهود المكثفة التي بذلها من أجل أن تبلغ تلك الحركة التي أسسها وحدد مسارها وغاياتها مدى عالمياً واسعاً ومنتظماً. غير أن الانشقاقات التي عرفتها في وقت مبكر خيبت آماله، وتركت في نفسه أثراً سلبياً عميقاً لم يستطع إخفاءه أو كتمانه رغم محاولاته إظهار موقفه القوي، والهجومات العنيفة التي كان يشنها ضد "المنشقين".

علم نفس الأنا

وأياً كانت الآثار التي خلفها خروج أدلر ويونغ عن الخط العام الذي رسمه فرويد ومخالفتهما لآرائه، فقد حافظ مؤسس التحليل النفسي على ذلك الخط واستمر في توضيح آرائه وإعادة النظر فيها وتصويبها في ضوء المستجدات الفكرية والعلمية والاجتماعية والملاحظات العيادية وقد مست هذه العملية العديد من المفاهيم التي تميزت بها نظريته. ومن بينها مفهوم الأنا وعلاقته بالهو والأنا الأعلى. حيث خصص له جزءاً هاماً من رسائله: "سيكولوجية الجماعة وتحليل الأنا"(1921). و"الأنا والهو"(1923) و"الكف والعرض والحصر" (1925)، ومقالاته: "الإنكلو"(1925) و"انشطار الأنا أثناء عمليات الدفاع" و"التحليل النفسي مكتملاً وغير مكتمل"(1937). والحق أن رجوعه المتكرر إلى "الأنا" وحديثه عن موقعها في الجهاز النفسي ودورها ووظائفها هو رد فعل على الانتقادات التي وجهت إليه بسبب تضخيمه للهو وتعظيمه لدوره على حساب الأنا. ففي أعماله المذكورة يقدم رؤية جديدة إلى مكونات النفس

وأنظمتها، وعلاقة كل نظام بالنظامين الآخرين. وقد سعى من وراء ذلك إلى إزالة اللبس وتصحيح التصور الشائع عن التحليل النفسي ومهمته واهتمامه أساساً باللاوعي، وتبيان أن الأنا هي أحد المحاور التي يعنى بدراستها. بيد أن التنقيحات والتعديلات التي أدخلها على نظريته، لاسيما جانب آليات الدفاع منها، لم تغير من جوهر موقفه من مقومات الشخصية. وبقي الأنا، عنده، ذلك الجزء البسيط من النفس، الملحق بالهو. وهذا ما أثار لدى بعض المتحمسين للتحليل النفسي الرغبة في إلقاء المزيد من الضوء على الأنا وبنيتها ووظائفها. ولقد شكلت دراسات هؤلاء تياراً في التحليل النفسي عرف بـ"علم نفس الأنا". وكان من أشهر ممثليه آنا فرويد A. FREUD(1895- ؟) وهايتز هارتمان H. HARTMANN.(1894-1979) وإريك إريكسون E. ERIKSON (1902- ؟) ودافيد رابابوت D. RAPAPORT(1911- 1961م) وميلاني كلين M. KLEIN وإرنست كريس E. KRIS وكينيث كينيستون K. KENNISTON.

وتتمثل مهمة علم نفس الأنا-كما حددتها آنا فرويد- في الحصول"... على أكمل معرفة ممكنة بكل المنظمات الثلاث التي نعتقد أن الشخصية النفسية تتألف منها، وأن نتبين ما عليه علاقاتها مع بعضها البعض ومع العالم الخارجي. ومعنى ذلك: فيما يتصل بالأنا، أن نتقصى مضمونها وحدودها ووظائفها، وأن نتبين تلك التأثيرات من جانب العالم الخارجي والهو والأنا العليا..."(فرويد آ، بلا تاريخ، 8).

ويبدو واضحاً من خلال هذه الكلمات أن آ. فرويد ومن حذا حذوها لم يرفضوا المسلمة الأساسية التي وضعها فرويد، وهي أن الشخصية تتألف من الهو والأنا والأنا الأعلى. وما يتعين عمله هو ربط تلك الأبعاد أو الأنظمة بعضها ببعض، والوقوف على ما بينها من صلات على أساس وحدة الشخصية الإنسانية.

وهكذا ودونما تفريط أو تشكيك بالدور الهام الذي يلعبه اللاوعي في تكون الشخصية وتطورها، وجه أنصار "علم نفس الأنا" أنظارهم نحو دراسة الجوانب التي أغفلها فرويد والمتعلقة بنظام الأنا. لقد تحدث فرويد عن الأنا والوظائف التي تؤديها على صعيد السلوك الفردي. ولكنه، في رأيهم، لم يقدم وصفاً عن بنيتها الداخلية باستثناء ما ذكره عن آليات الدفاع.

ولقد توصل علماء نفس الأنا إلى أن الأنا تشتمل على ثلاثة أجهزة: الجهاز

الحسي، والجهاز الحركي، والجهاز الذاكروي. وكل واحد منها يـؤدي وظيفـة محددة. فالجهاز الحسي يتولى عمليات التوجه في المحيط، والجهـاز الحركـي يمكن الشخصية من القيام بالأفعال مع أشياء وموضوعات العالم الخارجي. بينما ينظم الجهاز الذاكروي الأحداث والوقائع الماضية ويكون المفاهيم.

ويعتبر ممثلو هذا التيار أن العضوية تملك منذ البداية القدرة على الحـس والحركة والتذكر، زيادة على الرغبة التي قصر فرويد حياة العـضوية علـى وجودها. ولم تمنع نظريتهم إلى الأنا في ارتباطها الوثيق بكل من الأنا الأعلـى والهو، من استخلاص أن عمل أجهزتها يتم بصورة ذاتية وبمعزل عن الرغبة.

ومن نافلة القول أن غاية ممثلي هذا الاتجاه لم تكن معارضة علـم نفـس الهو الفرويدي بعلم نفس الأنا، وإنما تقديم إضافات له وإيضاح الغـامض مـن جوانبه التي كانت مثار احتجاجات وتساؤلات شتى. وتلـك حقيقـة ينبغـي ألا تختفي وراء مصطلح "علم نفس الأنا". فهو وإن كـان اسـتعماله يعكـس–ولا ريب– اهتماماً خاصاً بمحتوى الأنا ودورها في نشاط الشخصية، إلا أنه لا يعبر عن الإطار الذي وضع اتباعه أنفسهم فيه.

إن تركيزهم على الأنا لم يتم إلا في ضـوء المبـادئ والمـسلمات التـي وضعها فرويد، كالهو والغريزة الجنسية وأطوارها وأشـكالها والعقـد النفـسية واللاوعي. وفي تحليلهم لبنيتها سلكوا نفس الطرائق التـي أنـشأها، كتفـسير الأحلام والتداعي الحر، وأضافوا إليها تحليل نشاط اللعب(كلين).

ولتحقيق ذات الغاية جرت محاولات أخرى اتبع فيها أصـحابها طرائـق مختلفة وتعرضوا لنواحي أخرى من النظرية الفرويدية بالتحليل والنقـد. ومـن بينها ما قامت به هورني وفروم وسوليفان ورايش. وعلى الرغم مـن أن كـلاً منهم تناول التحليل النفسي من زاويته، فإن بالإمكان تصنيف أعمـال هـورني وفروم وسوليفان تحت عنوان واحد هو الاتجاه السيكو– ثقافي، وأعمال رايـش تحت اسم الاتجاه السيكو– اجتماعي في التحليل النفسي.

الاتجاه السيكو– ثقافي

تزامن بروز هذا الاتجاه مع تفاقم الأزمة الاقتصادية التي عرفتها البلـدان الغربية، وما نجم عنها من اضطرابات اجتماعية وسياسية آلت إلى تسلّم النازية بعقيدتها العرقية مقاليد الحكم في ألمانيا.

وفي ظل هذه التحولات السريعة انتشرت في الحياة الثقافية الأوربية علـى

وجه الخصوص أشكال جديدة من النزعة الفلسفية التشاؤمية حيال الوجود الإنساني. وكان من الطبيعي أن تلقى الأحداث والوقائع البارزة أصداءها في أفكار المشتغلين في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ولعلنا ندرك هذه الأصداء بوضوح أكثر في نظريات هورني وفروم وسوليفان.

عملت كارن هورني K. HORNEY(1885-1953م) وإريك فروم E.FROMM(1900-1980م) خلال عشرينيات القرن العشرين محللين نفسيين متدربين في مستشفيات برلين. وقد عرفا آنذاك بانتمائهما إلى الفكر الفلسفي الماركسي. وعقب وصول النازية إلى الحكم هاجرا إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك أعلنا عن تخليهما عن الماركسية.

أولت هورني الجوانب الثقافية والعلاقات الاجتماعية اهتماماً خاصاً. ولقد زادتها ملاحظاتها الميدانية اقتناعاً بأهمية الشروط الثقافية في تكوين الشخصية. حيث وقفت خلال ممارستها العيادية على أنواع جديدة من الاضطرابات والأمراض النفسية عند مرضاها الأمريكيين تختلف عما كانت تلاحظه لدى المرضى الأوربيين. وتعززت قناعتها هذه بنتائج الدراسات الأنتروبولوجية الثقافية التي نشرتها مارغريت ميد M. MID وروث بنيديكت R. BENEDICT وب. مالينوفسكي B. MALINOFCKY ور. لينتون R. LINTON في أواسط الثلاثينيات. فقد جاءت هذه النتائج لتدحض مزاعم فرويد حول الحتمية البيولوجية ودور الغريزة الجنسية في تكون الشخصية ومظاهرها الفمية والشرجية والقضيبية وعقدة أوديب وعقدة إلكترا. وبينت في الوقت ذاته أن الثقافة والتنشئة الاجتماعيتين هما العامل المحدد للشخصية. فالمراهقون في جزر الساموا وغينيا الجديدة لا يتعرضون لأزمة المراهقة التي أكد فرويد على حتميتها، ولا يعانون من أية صراعات كتلك التي يعاني منها المراهق في المجتمعات المتمدنة. ولاحظت ميد، صاحبة الدراسة، أن دخول طفل تلك القبائل إلى مرحلة المراهقة يتم دون اضطرابات أو مشكلات. وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى التنشئة الاجتماعية والمعتقدات التي تؤمن بها القبيلة التي ينتمي إليها الطفل.

كما كشفت دراسة بنيديكت عن وجود اختلاف في فترة المراهقة من مجتمع إلى آخر. ففي الوقت الذي تستمر فيه هذه المرحلة سنوات عديدة في المجتمعات الحديثة، نرى أنها لا تستغرق إلا شهوراً قليلة في المجتمعات البدائية. وتمكنت الباحثة من أن تقف على نمطين للانتقال من الطفولة إلى

المراهقة: النمط المتصل، والنمط المنفصل الذي يتميز بالفصل بين ما يتلقاه الطفل في مرحلة الطفولة وما ينبغي عليه استيعابه والقيام به لكي يصبح راشداً.

لقد أجزنا لأنفسنا الوقوف قليلاً عند أهم النتائج التي انتهى إليها الأنتروبولوجيون الأمريكيون لإبراز أهمية الظروف الاجتماعية والثقافية التي يترعرع الطفل في ظلها على صعيد استمرارية مرحلة المراهقة من جهة، ووجود(أو غياب) ما دعاه فرويد بأزمة هذه المرحلة وصراعاتها من جهة ثانية، وطبيعة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة من جهة ثالثة.

إن نظرة هورني إلى الشخصية عبر أهمية المحدد الثقافي في تكونها جعلتها تقف موقفاً نقدياً من نظرية فرويد، وقادتها، وبالتالي، إلى معارضة نزعته البيولوجية واعتقاده بأن السلوك الإنساني، السوي منه والشاذ، إنما تقرره الطاقة الجنسية، وأن الدوافع التي تشكل المستويات المختلفة لنشاط الفرد تتوقف عن النمو بعد السنة الخامسة أو السادسة من العمر. وقد بسطت موقفها بصراحة في مؤلفها "طرائق جديدة في التحليل النفسي" وفيه تقول: "إن نظرية الليبيدو وجميع إثباتاتها لا تقوم على أساس علمي"(HORNEY, 1939. 68). وبعد أن تنفي الوراثة العضوية لعقدة أوديب: "لا تعتبر عقدة أوديب موروثاً بيولوجياً" تعلن رفضها لـ"كل الإنشاءات التي بنيت على هذه النظرية" (HORNEY, 1939. 84).

وبدلاً من التفسير الجنسي لـ"عقدة أوديب" تقترح هورني تناولها في إطار العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة. فالمخاوف التي يبديها الطفل تجاه والده لا ترجع إلى توقع الخصاء بسبب ميله الجنسي نحو أمه، وإنما إلى الدور الذي يمثله الأب في نظر الطفل كمسؤول مهيمن في الأسرة. كما أن البنت لا تحسد الولد لأنه يملك قضيباً، بل لشعورها بالمكانة المتميزة التي يخصّه بها الوالدان تحت تأثير الموقف الاجتماعي الذي يفضل الذكر على الأنثى. إن ثقافة المحيط الاجتماعي هي التي تحدد السلوك، وهي المسؤولة بصورة مباشرة عن الأمراض العصابية. تقول هورني: "إن العصابات هي في المحصلة تعبير عن الخلل في الوشائج المتبادلة بين الناس"(فورست، 1957، 332).

ومما يلفت الانتباه في أعمال هورني تلك الصيغة الفلسفية التي تكتسيها معالجتها لقضايا علم النفس المرضي. فقد وجدت في كتابيها "صراعاتنا الداخلية OUR INTER CONFLICTS"(1945) و"العصاب وتطور الإنسان NEURОSIS AND HUMAN GROWTH"(1950) أن الصراع

الداخلي هو ظاهرة ملازمة للإنسان، وأن وجوده لا يعد وحده دليلاً كافياً للحكم على الشخصية بالمرض. وهي ترى أن هذا الصراع يرجع إلى "القلق الأساسي" الذي يعاني منه الإنسان بصورة دائمة ومستمرة، نتيجة إحساسه بضعفه وعجزه عن مواجهة القوى الطبيعية والاجتماعية. ويقارن الباحثون مفهوم "القلق الأساسي" بمفهوم "عقدة النقص" عند آدلر. ويجدون أنهما يتشابهان في الكثير من الجوانب. فكلاهما يعبر عن شعور ينتاب الإنسان، كل إنسان، لدى مواجهته للعالم الخارجي. بيد أن هورني لم تعتمد على آدلر اعتمادها على برغسون وكيركيجارد اللذين كثيراً ما تعود إلى كتاباتهما وتستشهد بأقوالهما وتردد المفاهيم التي اصطبغت فلسفتهما بها كـ"الخوف" و"اليأس".

وانطلاقاً من مفهوم "القلق الأساسي" طرحت هورني مسلمتها حول "الصراع الأساسي" داخل الشخصية. ويتجلى هذا الصراع في انعدام قدرة الإنسان على تلمس سبيله نحو معرفة حقة للمستجدات والتغيرات التي تفرزها الحضارة. وفي سياق تحليلها لبنية الدافعية في علاقاتها مع المحيط الاجتماعي تميز ثلاثة أنواع من الحاجات: الحاجة إلى الآخرين، والحاجة إلى معاداة الآخرين، والحاجة إلى الابتعاد عن الآخرين. وترى أن في كل نوع من هذه الأنواع عنصراً من العناصر الرئيسية للقلق الأساسي يسيطر على تركيبه ويتغلب على العناصر الأخرى. ففي النوع الأول يتغلب الضعف الإنساني على بقية العناصر. وفي النوع الثاني تكون العدوانية هي الأقوى. بينما يتفوق الانسحاب والعزلة على غيرهما من العناصر في النوع الثالث. ويعني اختلال التوازن بين هذه الحاجات، بالنسبة لهورني، عصابية الشخصية.

لقد اتخذت هورني من هذا التحليل قاعدة لتصنيف الشخصية العصابية، فوجدت أن العصابيين يتوزعون على ثلاث فئات: التنازليين والعدوانيين والانسحابيين. ويتسم "النمط التنازلي" بالاتكالية والاعتماد على الآخرين في شؤون الحياة كافة. ويغلب عليه الغيرية والتعاطف مع الناس والاندفاع نحو تقديم الخدمات لهم. ويتميز "النمط العدواني" بالحقد على الآخرين ومعاداتهم والسعي إلى السيطرة عليهم بكل الوسائل المتاحة. تقول هورني: "...إن أحدهما(أي النمطين- ب- ع.) يطمح، وإن كان بصورة عصابية إلى المثل الإنسانية العليا، في حين يسعى الآخر إلى فلسفة الغاب"(ليبين، 1981، 160). أما "النمط الانسحابي" فيتميز بالعزوف عن الآخرين والاستخفاف بالقيم والمعايير الاجتماعية.

وخلافاً لفرويد الذي تتوقف عمليات البناء النفسي عنده على النزعة العدوانية الفطرية، تعتقد هورني أن الإنسان يحمل في داخله من القوى المبدعة ما يعينه على شحذ مواهبه وتحقيق ذاته. وتقيم اعتقادها هذا على أساس الإيمان بوجود "نزعة إلى تحقيق الذات" لدى الإنسان. وتجد أن هذه النزعة الفطرية تجسد "الحاجة المتأصلة في الإنسان إلى التطوير الذاتي لإمكاناته الداخلية. كما يشكل هذا النزوع أيضاً هدفاً للتطور البشري يحدد اتجاهات قيم الشخصية، وسبل عملها وأشكال سلوكها"(ليبين، 1981، 164).

ويحتل البحث في تطور الشخصية ومكوناتها المختلفة وارتباطه بـ"النزعة إلى تحقيق الذات" جزءاً هاماً من نظرية هورني. وفي هذا الصدد توصلت إلى القول بتشكيلات نفسية داخلية، مثل "الأنا الواقعية" و"الأنا المثالية" و"الأنا الحاضرة" و"الأنا التجريبية". فـ"الأنا الواقعية" تملك قوة حيوية، وتعرفها هورني بأنّها القوة المركزية الداخلية المشتركة بين جميع الناس، ولكنها الوحيدة في نوعها لدى كل إنسان بمفرده التي تؤلف المصدر العميق للنماء" (HORNEY, 1950, 23,24). وتنظر هورني إلى هذه القوى الحيوية على أنها اندفاعات لا واعية، ذات طبيعة مزدوجة: بيولوجية واجتماعية. وقد أطلقت عليها "النزعة إلى الأمن والرضا".

أما "الأنا المثالية" فهي الصورة التي ترسمها الشخصية العصابية لذاتها. وترغب في امتلاكها. و"الأنا الحاضرة" هي الشخصية بخصائصها الجسمية والنفسية كما تبدو في اللحظة الراهنة.

ومن خلال ذلك تتجلى بوضوح عودة هورني إلى التحليل النفسي الفرويدي. وهذه العودة لم تتوقف عند حدود استعانة هورني بمفهوم الاندفاعات اللاواعية لوصف الشخصية، بل تجاوزتها إلى مفاهيم أخرى، كالإزاحة والمقاومة، واستعمال تقنيات تفسير الأحلام وطريقة التداعي الحر. فقد اتفقت في هذه المرحلة من عملها مع فرويد حول الأهمية القصوى التي يحتلها الكشف عن دينامية الرغبات أو الاندفاعات اللاواعية، باعتباره المهمة المركزية التي يتوجب على التحليل النفسي أن يتصدى لها. وبذا تكون قد تخلت عن أهم منطلقاتها حينما لم تتطرق ولو تلميحاً إلى دور الثقافة أثناء حديثها عن "النزعات الانفعالية". واكتفت بالتأكيد على استحالة تواجدها معاً في وقت واحد، وأن بعضها يزيح البعض الآخر ويحل مكانه، مما يعني غياب الارتباط بين دينامية القوى اللاواعية ووقائع الحياة الخارجية التي طالما تمسكت بها.

إننا لا نجانب الحقيقة عندما نقول إن الثقافة الاجتماعية التي تحدثت هورني عن دورها الفعال في تحديد الشخصية وما يستتبع ذلك من إنشاءات لم تكن سوى عملية تعويض مفاهيم ومسلمات تفتقر إلى السند القوي والحجة المقنعة بأخرى أقل إثارة للشكوك والاحتجاج بغية إكساب التحليل النفسي حلة جديدة مقبولة، وتزويده بأسباب البقاء والاستمرار. وهو ما أفصحت عنه هورني منذ البداية حينما وجدت أن مهمتها تكمن في تنقية "النظرية التقليدية" في التحليل النفسي، واستبعاد كل ما من شأنه أن يثير التحفظ أو الاعتراض والاحتفاظ بما هو إيجابي ومفيد منها. وعبرت عنه فيما بعد بدرجة أوضح حين حددت موقع نظريتها بالنسبة لـ"النظرية التقليدية" عبر إجابتها على سؤال حول مدى اعتمادها على التعاليم الفرويدية وأوجه خلافها معه. وقد تولت صياغة هذا السؤال على النحو التالي: "بما أن الكثير من تفسيراتي تختلف عن التفسيرات الفرويدية، فإن بوسع بعض القراء أن يسأل عما إذا كان يتعين أن تعد نظرياتي تحليلاً نفسياً". حيث أجابت بقولها: "إذا كان فهم التحليل النفسي على أنه جميع النظريات التي طرحها فرويد، فعندئذ لا تكون النظرية التي أنشأتها تحليلاً نفسياً"(HORNEY, 1937, IX). وبعد أن تشير إلى أن المقصود بالتحليل النفسي ليس كل ما جاء به فرويد من الألف إلى الياء. وإنما المقصود هو اللاوعي وتقنيات معالجة الأمراض العصابية التي تعتمد في جوهرها على إخراج ما هو موجود في اللاوعي إلى حيز الوعي، تعلن أنه: "في ضوء هذا الفهم تعتبر منظومتها تحليلاً نفسياً"(HORNEY, 1937, IX).

ومن تلك الوقائع الميدانية والموقع الفلسفي التي بنت عليها هورني تصوراتها حول بنية الشخصية والعوامل التي تؤدي إلى نشوء اضطراباتها وأمراضها، ينطلق فروم ليصوغ أفكاره وآراءه حول انعكاسات حضارة القرن العشرين على البنية النفسية للإنسان. فقد عارض هذا العالم تأكيدات فرويد على أهمية القوى البيولوجية البدائية(الغريزة الجنسية) واعتباره إياها المحرك الوحيد للسلوك البشري. ودلل على خطأ هذا الاعتقاد بملاحظاته حول سلوك مرضاه. حيث وقف خلال ممارسته العيادية على أعراض مرضية لم تكن موجودة في زمن بروير وفرويد. ونفى أن تكون هذه الأعراض نتيجة لنشاط الغريزة الجنسية في أطوار الطفولة الأولى، كما رفض تفسير فرويد للعقد النفسية. ورأى أن ظهورها مرتبط بمعاناة الفرد من الأعباء الثقيلة التي تفرضها عليه الحياة المادية والاجتماعية. وتتمثل هذه الأعباء، حسب اعتقاده، في تزايد حجم الحاجات التي يحس الإنسان بعجزه عن تلبيتها. وكلما ازداد هذا الإحساس حدة

تضاعفت المعاناة وتفاقمت الأزمة النفسية لديه.

وعندما يتحدث فروم عن الحاجات فإنه يتجـاوز الحاجـات البيولوجيـة. فالجوع والعطش والجنس، عنده، هي من الأمور التي يـشترك فيهـا النـاس جميعاً، وبالتالي فهي ليست مصدر الاختلاف والتبـاين بيـنهم. إن مـا يعنيـه بالحاجات، إذن، هو شيء مختلف، ووثيق الصلة بالثقافة الاجتماعية مـن مثـل الحب والكراهية، الرغبة في التسلط والسيطرة والاستعداد للانصياع والخضوع. فمن هذه الحاجات تولد الفروق في الميول والاتجاهات بين البشر. ويرى فروم أن تفاوت الناس في دوافعهم إنما يعكس ثقافة المجتمع والعلاقات الـسائدة فيـه وإن من الخطأ أن ننظر إليه كنتاج للبناء العضوي للفرد.

لقد انصب اهتمام فروم منذ البداية نحو البحث في معضلة الوجود الإنساني وغاية الإنسان والأساليب والوسائل التي ينبغي أن يستخدمها من أجل الخـلاص من حالته المرضية التي يعيشها في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي حملتها المدنية البورجوازية. ويلاحظ في هذا الباب أن الإنسان المعاصر يحيـا تناقضات وصراعات داخلية لم تعرف طريقها إلى إنسان الأزمنة السابقة.

فالحضارة الحديثة منحت له حرية أوسع، ولكنها، في الوقت نفسه، سـلبته القيم الأخلاقية التي كان يحملها من قبل. وهذا ما خلق لديـه الـشعور بـالقلق والخوف والاغتراب. وجعله فريسة اللامبالاة بمسائل الحيـاة. كتـب يقـول: "أصبحت تتهدده(أي الإنسان- ب. ع-) قوتان جبارتان وعملاقتان، وهما رأس المال والسوق. وغدت علاقته بغيره من الناس الذين تحول كل منهم، بالنـسبة له، إلى منافس محتمل، علاقة باردة وعدائية. فأن يكون الإنسان قد وجد نفـسه حراً إنما يعني أنه أصبح وحيداً منعزلاً لا يحس سوى بالأخطار مـن حولـه " .(FROMM, 1941, 62, 63)

ويلح فروم في مؤلفاته: "الهروب من الحرية" و"الإنسان في تصوره الذاتي" و"المجتمع السليم نفسياً" و"التحليل النفسي والدين" و"اللغة المنسية" على ضرورة تناول الإنسان من حيث هو كائن طبيعي وروحي، وعدم الفصل بين مـا هـو طبيعي وما هو روحي فيه. وقد وجد خلال بحثه أن الإنسان يحمل مجموعة من التناقضات التي يمكن تـصنيفها فـي مجمـوعتين: التناقـضات الوجوديـة، والتناقضات التاريخية. فالإنسان، في رأيه، كائن ضعيف. وضعفه يتـأتى مـن كونه جزءاً من الطبيعة وخاضعاً لقوانينها. وهو، في الوقت ذاته، قوي بفـضل قدرته على فهم ذاته وإدراك ضعفه.

ويوضح ليبين موقف فروم من هذا التناقض بقوله: "إن الإنسان الذي ولد نتيجة تقلبات وأهواء الطبيعة، والذي لا يملك ما للحيوان من غرائز قوية، يطور القدرة على اتخاذ القرارات بصورة مستقلة. غير أنه، أثناء اصطدامه بجملة من القرارات المتناقضة لا يستطيع أحياناً اختيار الصحيح منها، مما يولد لديه عدم الثقة والخوف والقلق، مما يدل على وجود "ازدواجية" وجودية أخرى، نظراً لأن الثمن الذي يدفعه الإنسان لقاء الوعي هو عدم الثقة بالنفس" (ليبين، 1981، 189).

ومن بين الأمور الجوهرية التي يعيها الإنسان نهايته المحتومة. ويعتبر فروم حقيقة حياة الإنسان وحتمية موته "التناقض الوجودي" الرئيسي. ويتجلى التناقض الثالث في الإمكانات الكبيرة التي يتمتع بها الإنسان، وعجزه عن استغلالها وتوظيفها بسبب قصر حياته. أما التناقض الوجودي الرابع فإنه يتمثل في محاولات الإنسان الرامية إلى إعادة الانسجام مع العالم الخارجي دون أن يظهر أي استعداد للتخلي عما يميز شخصيته. فهو يبدي مرونة أثناء تفاعله مع المحيط، وفعالية في بناء علاقات طيبة مع الغير، ولكنه لا يفرط باستقلاليته عنهم. ومع أن فروم يعترف بوجود تباين في مواقف الناس تجاه هذه التناقضات تبعاً لثقافاتهم، إلا أنه لم يجد لديهم ما يخلصهم منها ويبعد تأثيراتها السلبية عنهم.

وتختلف التناقضات التاريخية عن "التناقضات الوجودية" من حيث مصدرها وطبيعتها. فبينما يمثل الوجود الإنساني ذاته مصدر "التناقضات الوجودية" التي تتصف بالديمومة، تنشأ "التناقضات التاريخية" بفعل ظروف حضارية معينة. ولذا يعتبرها فروم تناقضات مرحلية وعرضية. ويسوق عليها أمثلة مستمدة من التشكيلات الاجتماعية المختلفة التي ظهرت عبر التاريخ البشري. ومنها التناقض الذي تعيشه الحضارة المعاصرة والمتمثل في التقدم السريع للعلم والتقنية الذي جرد الإنسان من قيمه الروحية عوض أن يسخر لرفاهه وسعادته. ولقد بدا فروم متفائلاً في نظرته إلى هذا التناقض. حيث يرى أن هناك إمكانية لحله. بيد أنه بدلاً من أن يبحث عن حل جماعي وشامل، راح يستنهض الفرد ويستحث وعيه وطاقاته الكامنة للاضطلاع بهذه المهمة الصعبة والمعقدة.

إن الحالة الاجتماعية والأحداث التي عاشتها أوربا في فترة ما بين الحربين العالميتين وما خلفته من آثار على الفرد والجماعة تركت بصماتها،

ولا شك، على آراء فروم وصبغت نظرته في حضارة هذا القــرن بالــسوداوية والتشاؤم. فقد رأى أن الحرية التي منحتها هذه الحضارة للإنسان قد تحولت إلى عبء ثقيل لا يحتمل. وقضت على الدعة والهدوء والطمأنينة التي كان يعيــشها إنسان القرون الوسطى. واستبدلت التضامن والتعاون بــين الأفــراد والأمــن الاجتماعي الذي كان سائداً آنذاك بالعداء والتنافر وشــعور الإنــسان بعزلتــه. وللخروج من هذا الوضع البائس يقترح فروم حلين لا ثالث لهما. فإما أن يهرب الإنسان من الحرية مهما كانت هذه الحرية، وإما أن يصعد من "الحرية السلبية" إلى "الحرية الإيجابية". وحسب تقديره فإن معظم البشر يتبعــون الحــل الأول. ويقيم هذا التقدير على الاعتقاد بأن الإنسان يحمل رغبة لا تقهر في هذا الــشكل من التخلص من أعباء الحرية.

وعندما أراد فروم أن يتحرى آليات هذه الرغبة اللاواعية وجد أن الــسبيل الأنسب هو العودة إلى التراث الفرويدي والاعتماد على طريقة التداعي الحــر وتفسير الأحلام وتوظيف المفاهيم التي تعبر عن تلك الآليــات. وقــد توصــل بفضل ذلك إلى أن تجليات الهروب من الحرية تتجسد في السادية والمازوكيــة والتدميرية والانسجام الآلي.

فالسادية هي نزعة الإنسان للتخلص من مشاعر القلق والخــوف والعزلــة عن طريق إخضاع الآخرين والسيطرة عليهم. وتتخذ هذه النزعة وجهاً محرفــاً يدعوه فروم بالمازوكية. والمازوكية تجسد النزعة إلــى الــضّعة والخــضوع للآخر.

أما التدميرية فتشير إلى رغبة الإنسان في تدمير الآخر قبل أن يقوم الآخر بتدميره. ويعني الانسجام الآلي تلك الخاصية النفسية التي تتجلى في تقبل الفرد لمطالب المجتمع والرضوخ إليها حتى ولو لم يكن مقتنعاً بها.

ووجود هذه الآليات لا يقتصر على فئة من المجتمع فقط، وإنمــا يقــدمها فروم–كما فعلت هورني– على أنها خاصية كل إنسان. وهذا ما دفعه إلى الحكم على جميع الناس الذين يعيشون فــي المجتمــع الرأســمالي بــأنهم مرضــى عصابيون. يقول: "إن المجتمع الغربي هو مجتمع مريض. والأغلبية الــساحقة من الناس الذين يعيشون فيه، إن لم يكن جميعهم، هي، إلى هــذا القــدر أو ذاك مريضة نفسياً. لقد حدث هذا لأن العقل والمعارف والحقيقة، أو، بكلمات أخرى، لأن النشاط العقلي حلت محله الدافعية العمياء. كل ذلك إنما صــنعته الحريــة السلبية المضنية التي جاءت بها الرأسمالية"(منصورف، 1962، 108).

ولعله من الواضح في ضوء ما تقدم أن فروم حاول أن يطبع نظريته بالطابع الثقافي والاجتماعي. وقد تصدى في مؤلفاته وخاصة كتابه "الهروب من الحرية" لتفسير المشكلات الاجتماعية والسياسية. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إلى أي حد وفق فروم في مسعاه؟.

إن الإجابة على هذا السؤال تتطلب العودة إلى أعمال الرجل وقراءتها بإمعان. ففي مؤلفه المذكور "الهروب..." يستوقفنا تأكيده على أن أي نظام اجتماعي- سياسي يقوم نتيجة العوامل النفسية. وهو يضرب النازية كمثال على ذلك، ويرى أن ظهورها كان بسبب أعباء الحرية التي أثقلت كاهل الألمان وأفقدتهم صبرهم. فوجدوا في الحكم الفاشي أفضل مخرج للنجاة من حالة الاغتراب والقلق والخوف. لقد أراد فروم أن يقول أن الانسجام الآلي كآلية للهروب من الحرية التي ميزت الشعب الألماني هي السبب المباشر لوصول هتلر إلى الحكم. ومما عزز هذه النزعة قيام البورجوازية الصناعية والمالية الألمانية بتصفية "اللامنسجمين" والتنكيل بهم. الأمر الذي ضمن حياد الطبقات الفقيرة في المجتمع الألماني. كما يرجع فروم صعود النازية إلى الحكم ومساندة الطبقات الوسطى لها إلى تفشي النزعة السادية والمازوكية التي أطلقت الدوائر الإمبريالية لها العنان.

وهكذا فإن تشديد فروم على الدور الحاسم الذي تلعبه الخصائص النفسية في الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية يبعده تماماً عن هدفه في صياغة نظرية تكون الكلمة الفصل فيها للعامل الثقافي والاجتماعي.

وعلى خلفية معارضة المسلمات الفرويدية الأساسية صاغ الطبيب النفسي الأمريكي هاري ستاك سوليفان H. S. SULLIVAN(1892-1949م) نظريته في التحليل النفسي.

وقد استمد أفكاره وتصوراته من ملاحظاته اليومية لسلوك مرضاه من جهة، والاستنتاجات التي خلص إليها الباحثون الذين تناولوا الجانب الاجتماعي في الشخصية وأثر التفاعل الاجتماعي فيها، أمثال عالم الاجتماع ش. كولي وعالم النفس ليفين وعلماء الأنتروبولوجيا ر. بنيديكت وم. ميد وب. مالينوفسكي من جهة ثانية. وتقترب نظرية سوليفان من نظريتي هورني وفروم ليس في رفضه للمحددات البيولوجية وحسب، بل وفي طرحه البديل الثقافي والاجتماعي. وتعرف هذه النظرية باسم "نظرية العلاقات الشخصية المتبادلة".

بسط سوليفان آراءه في كتاب "نظريات في الطب النفسي المعاصر" الذي

نشر عام 1947، وفي محاضراته ومقالاته التي جمعت بعد وفاته في كتـــابين: "نظريات العلاقات الشخصية المتبادلة في الطب النفــسي" و"المقابلـــة الطبيـــة النفسية". ولعل بوسعنا إدراج أعماله ضمن المباحـــث التـــي تناولـــت نـــشوء الشخصية وتطور سماتها ومحدداتها، وظهور الاضـــطرابات فيهـــا والأســـباب المؤدية لها. فقد كان الفرد في الجماعة مدخله العام في دراسة السلوك الـــسوي والسلوك المرضي. وهذا ما جعله ينظر إلى الشخصية في نموها وتبلورها عبر شبكة العلاقات الجماعية القائمة بين الأفراد. وقد عبر عن هذه الفكـــرة بقولـــه: "ولا يمكن أن تكون(الشخصية-ب. ع-) منعزلة عن جملة العلاقات الشخـــصية المتبادلة التي تعيش ضمنها"(ليبين، 1981، 173).

ولقد كان لطبيعة عمل سوليفان أثر واضح فـــي توجيـــه اهتمامـــه نحـــو الظواهر النفسية المرضية، والفـــصام(الـــشيزوفرينيا SCHIZOPHRENIE) منها على وجه الخصوص. وخلافاً لهورني وفروم فإن سوليفان يرفض طريقة "التداعي الحر" معللاً ذلك باختلاف مرض الفصام عن الأمراض العصابية التي تولى فرويد ومن بعده هورني وفروم علاجها. ويقتـــرح بـــدلاً منهـــا المقابلـــة العيادية التي يجد أنها تمده بإمكانية تحري نشأة الحالـــة المرضـــية وأســـبابها وأعراضها المختلفة.

وربما يتبادر للذهن أن سوليفان بإعلانه عن "العلاقات الشخصية المتبادلـــة بين الناس" كموضوع للبحث والمقابلة العيادية كطريقـــة للتـــشخيص والعـــلاج النفسيين قد قطع كل صلة بالتعاليم الفرويدية وصبغتها البيولوجية. ولكن الحقيقة هي غير ما يتراءى لنا من خلال بعض الآراء المطروحة والأدوات المقترحة. فإذا ما مضينا قدماً في قراءتنا لأعمال سوليفان وجدناه يتحدث عن ثلاثة مبادئ، هي: مبدأ الوجود الاجتماعي، ومبدأ النشاط الوظيفي، ومبدأ التنظيم، معتبراً نقل هذه المبادئ من "البيئة البيولوجية" إلى "البيئة النفسية عملاً مـــشروعاً، لأنهـــا، حسب اعتقاده، قوانين نهائية لا تحتاج صلاحيتها والاعتماد عليها فـــي دراســـة الشخصية إلى برهان. ولدى تحليله لبنية الشخصية يرى أنها تشتمل على "القلق" و"الانفصال" و"التصعيد" و"الفكرة المسيطرة" و"الحسد". وقد أطلق علـــى هـــذه المركبات اسم ديناميات السلوك الإنساني، مستخدماً إياها في وصف علاقة الفرد بالآخرين في شتى المواقف الاجتماعية.

ويتناول سوليفان ديناميات السلوك كطاقة يزود بها الكيان الإنـــساني منـــذ الولادة. وبذا فإنه ينسبها إلى مكونات اللاوعي من الجهاز النفسي. فالقلق، مثلاً،

هو سمة من بين السمات التي تلازم الإنسان طوال حياته. ويتجلى وجودها في إحساس الطفل بالحاجة الدائمة إلى عطف أمه ومساندتها، واقتران ذلك بخوفه المستمر من الانفصال عنها.

وليس من العسير أن نلاحظ الشرط الاجتماعي الذي وضعه سوليفان لظهور الديناميات. فهو -كما يقول- يبرز من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وبحثه عن تلبية حاجاته المتنامية أثناء ذلك. ويرى سوليفان أن عدم وصول الفرد إلى تلبية حقيقية لحاجاته يقود إلى نشوب صراع داخلي لديه، وبالتالي نشوء الأعراض المرضية التي تحدد مستوى علاقته بالعالم الخارجي. ويعزو السبب في ذلك إلى تعارض حاجات الفرد مع الأساليب الاجتماعية التامة، أو إلى ما يعانيه الفرد من "قلق" إزاء وضعه في المجتمع.

إن التأكيد على دور المجتمع في نشأة الحاجات وتوجيه مسار ديناميات السلوك يفقد قدراً كبيراً من مصداقيته حينما ينظر إليه من خلال موقعه الحقيقي ضمن الإطار العام لتصورات سوليفان حول آليات النشاط النفسي. ذلك لأن دينامية هذا النشاط تقررها طاقة محددة سلفاً وثابتة نسبياً. ولأن دور الظروف الاجتماعية يقتصر على توفير موضوعات هذا النشاط وتحديد وجهته. ويتبين هذا من خلال بحث سوليفان عن أسباب انفصام الشخصية والاكتئاب وجنون العظمة في المعطى القبلي المتمثل في النقص الطبيعي الذي يدركه الإنسان في ذاته، بدلاً من البحث عنه في الخبرة والتاريخ الاجتماعيين للفرد. وعليه فإن السبيل إلى معالجة هذه الأمراض النفسية يمر، في اعتقاده، عبر "استئصال" أجزاء الدافعية اللاواعية التي تقف عقبة كأداة في وجه الفرد، وتحول بينه وبين إقامة صلات اجتماعية حسنة.

وهكذا تكون إرادة سوليفان في تقديم فكر جديد ومتميز في الطب النفسي قد بقيت حبيسة النزعة الانتقائية والتوفيقية التي اتسمت بها الاتجاهات الجديدة في التحليل النفسي. ولم تقدم نظريته شيئاً كثيراً على صعيد العلاقة بين الشخص والمجتمع، ما عدا بعض الإشارات والإيماءات إلى أثر اختلاف العلاقات الاجتماعية والانحلال الأخلاقي في المجتمعات الغربية(والمجتمع الأمريكي بصورة خاصة) في التصدع النفسي وزيادة الحالات المرضية. وبدلاً من أن يتوجه إلى معالجة الظواهر الاجتماعية السلبية وإصلاحها بوصفها المسؤولة عن الاضطرابات النفسية المتفاقمة، كما يوحي بذلك اسم نظريته، انصرف للبحث عن التقنيات الكفيلة بتكوين اتجاهات إيجابية عند الفرد تجعله

يتقبل مجتمعه ويتكيف مع ظروفه، وتمكنه من بناء علاقات عادية مع الآخرين.

النظرية الاقتصادية– الاجتماعية– الجنسية

مؤسس هذه النظرية هو ويلهلم رايش الذي ولد في النمسا عام 1897، وتوفي في بنسلفانيا الأمريكية عام 1957.

عاش رايش حياة مضطربة نتيجة الصراعات الحادة والأحداث العنيفة التي عرفتها أوربا الغربية على صعيد الاقتصاد والفكر والسياسة، وأدت إلى نشوب حربين عالميتين. وكانت ميوله موزعة بين الطب والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس. انضم إلى الرابطة الدولية للتحليل النفسي عام 1920. وانتسب إلى الحزب الشيوعي عام 1927. وأسس الجمعية الاشتراكية للاستشارات والبحوث الجنسية في فيينا عام 1928. وبعد عامين غادر العاصمة النمساوية إلى برلين. وهناك أنشأ جمعية الإصلاح التربوي والجنسي في صفوف الطبقة العاملة. وفي عام 1933 اضطر إلى مغادرة ألمانيا والتوجه إلى الدانمارك فالنرويج ثم السويد هرباً من السلطة النازية. وفي عام 1934 فصل من الحزب الشيوعي والرابطة الدولية للتحليل النفسي بسبب مواقفه الفكرية والسياسية المعارضة لهما. ومع زيادة حدة التوتر في العلاقات بين البلدان الأوربية هاجر عام 1939 إلى الولايات المتحدة الأمريكية وبقي فيها حتى وفاته.

كتب رايش مجموعة من الكتب والمقالات، أهمها "النزعة الجنسية في الصراع الحضاري"(1935) و"المادية الجدلية والتحليل النفسي"(1929، 1934) و"سيكولوجية الجماهير في الفاشية"(1932) و"وظيفة الأورغون"(1952).

وتعتبر نظرية رايش محاولة للتوفيق بين إيجابيات التحليل النفسي الفرويدي والنظرية الاقتصادية الماركسية. وربما تكون، بالنسبة له، بديلاً عن النظريتين. وحينما نخص الجوانب الإيجابية من النظرية الفرويدية بالتحديد، فإننا نقصد من وراء ذلك أن نشير إلى أن رايش لم يسلم بكل ما جاء به فرويد، بل إنه عارض بعض مقولات ومفاهيم التحليل النفسي الكلاسيكي بعد أن أخضعها لتقييم تجريبي.

لقد كرس رايش جزءاً هاماً من أعماله ونشاطه للتدليل على مادية وجدلية التحليل النفسي، ومثالية وشكلية كل ما ظهر قبله على ساحة علم النفس. وكان يسعى من خلال ذلك إلى تقديم التحليل النفسي على أنه علم كسائر العلوم التي تطبق الجدل المادي وتبني عليه نظرياتها. وفي هذه الحالة "يكون الماركسي قد

علم أنه أمام علم لا يناقض الاشتراكية، وعندئذ ليس من الواجب الاعتراف بــه فحسب، بل إدراجه في بناء النظرة المادية الجدلية إلى العالم"(رايــش، الماديــة الجدلية والتحليل النفسي، بلا تاريخ، 11).

ولما كانت الدافعية تشكل حجر الزاوية في البناء النظري الفرويدي، فــإن رايش يقترح أن تكــون نقطــة التقــاء الجانــب المــادي(الجــسد) بالجانــب النفسي(الوعي) عند الإنسان. وقد دلل على ذلك بما قاله فرويد حــول الطاقــة الجنسية(الليبيدو) بأنها عملية كيميائية تتم في الجهاز الجنسي والمناطق الــشبقية من العضوية، وتتخذ منذ الولادة حتى المراهقة أشكالاً متعددة تبعاً للمنطقة التي تتركز فيها وصولاً إلى المرحلة التناسلية.

وبتأكيده هذا يكون رايش قد جعل من المسألة الجنسية قاعــدة لإنــشاءاته النظرية وعمله الميداني بعد تزويدها بالبعد الاقتصادي. فعلى هذه القاعدة ربــط بين تجليات غريزة الموت التي تحدث عنها فرويد، كالشعور بالذنب والعدوانية، بالطاقة الجنسية. ووجد أن العلاقة بينهما هي علاقة طردية. فغيــاب إمكانيــة تفريغ الطاقة الجنسية أو ضعفها يفسح المجال أمام ظهــور النزعــة العدوانيــة والتدميرية. بينما يساعد خفض التوتر على إضعاف تلك النزعة ويحــول دون بروزها. كما لم يفته أن يفسر ظهورها بانعدام تلبية الحاجة إلى الغــذاء. ومــن هذه الزاوية نظر إلى الدافع إلى التدمير "كتكوين ثانوي متأخر للعضوية، يتحدد من خلال الظــروف التــي يــتم فيهــا إرضــاء الــدافع الغــذائي والحاجــة الجنسية"(رايش، المادية الجدلية والتحليل النفسي، بلا تاريخ، 24). ولكن ذلك لا يعني أن رايش يساوي بين الدافع الجنسي والدافع الغذائي من حيث الدور الذي يضطلع به كل منهما في الحياة النفسية للفرد. فقد تحدث عن دورين مختلفــين تماماً يقوم بهما الدافعان: دور أساسي وفعال يقوم به الدافع الجنسي مقابــل دور ثانوي يلعبه الدافع الغذائي. كتب يقول: "لقد تمكن الفكر الاقتصادي الجنسي أن يتابع سيره بضع خطوات في مسألة علاقة الحاجة الغذائية بالحاجــة الجنــسية. فالحاجة الغذائية توافق هبوطاً في التــوتر أو فــي الطاقــة، لــذلك لا يجــري إرضاؤها إلا بإدخال الطاقة. بينما الحاجة الجنسية يجري إرضــاؤها بــإخراج الطاقة أو تصريفها. هذا ما يفسر أن الجوع قد يشارك أو يشارك فقط بــصورة غير مباشرة في بناء الجهاز النفسي، بينما الطاقة الجنسية هــي القــوة البنــاءة أصلاً، الإيجابية، الإنتاجية لما هو نفسي"(رايش، المادية الجدلية والتحليل النفسي بلا تاريخ، 22).

ومع أن رايش يتفق مع فرويد حول كون الواقع الخارجي مصدر القيود والضغوط التي يواجهها النشاط الجنسي، إلا أن هذا الواقع لم يكن بالنسبة له شيئاً ساكناً لا يتحول ولا يتغير، مثلما تصوره مؤسس التحليل النفسي مثالياً ومحافظاً ومنافياً لطبيعتها الثورية. ولا شك أن رايش كان محقاً في موقفه الانتقادي هذا. حيث أن فرويد لم يدرس هذا الواقع في حركته وسيرورته الدائمتين، وقدمه كمعطى ثابت ثباتاً مطلقاً.

إن توسيع دائرة الممارسة العيادية لتشمل أبناء الطبقة العاملة هو الذي مكن رايش من ملاحظة أثر ظروف التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وفي الأحياء الفقيرة على سلوك الفرد، ودفعه، من ثم، إلى إعطاء مضمون اجتماعي واقتصادي لآليات النشاط الجنسي والنظر إلى هذا المضمون ضمن أطره الزمانية والمكانية وسياقه التاريخي. وعلى أساس ذلك رأى أن التناقض بين مبدأ اللذة الذي يخضع له النشاط الجنسي ومبدأ الواقع ليس تناقضاً كلياً، وإنما هو تناقض جزئي. فالقيم التي يراعيها المجتمع في تنشئة أبنائه وتلبية حاجاتهم تتغير وتتطور بتغير المجتمعات وتطورها. ويسوق رايش في مؤلفاته العديد من الأمثلة التي تبين تبدل مضمون اللذة من تشكيلة اجتماعية(عبودية، بورجوازية) إلى تشكيلة أخرى، ومن طبقة إلى طبقة أخرى.

لقد تصدى رايش بحماس شديد للانتقادات التي وجهت إلى التحليل النفسي، مبرزاً الطبيعة المادية لأنظمة النفس الثلاثة والعلاقة الجدلية القائمة بينها. فاللاوعي الذي هو جزء من الهو يختزن–إضافة إلى خبرات الفرد المؤلمة– خبرات نوعية موروثة على صورة رموز. ولهذا يعتبره رايش كياناً قابلاً للتطور في الزمان. ويرجع ذلك إلى التناقض القائم بين ما هو بيولوجي وما هو اجتماعي في الشخصية، أي بين الهو والأنا الأعلى. ويبرز هذا التناقض بأشد ما يكون الوضوح في ساحة الأنا التي تتوسع تدريجياً نتيجة تفاعل العضوية المشحونة بالليبيدو من جهة، والمحيط الخارجي وتأثيراته المادية على تلك العضوية عبر الجهاز الحسي من جهة أخرى. وبما أن المحيط الاجتماعي يتغير، فإن مضامين الأنا الأعلى والأنا واللاوعي تتغير تبعاً لذلك. كما تتغير آليات الدفاع، كالكبت والتصعيد والإسقاط وغيرها لتكتسي حلة اقتصادية وإنتاجية.

ولعل موقف رايش الانتقادي تجاه التحليل النفسي الفرويدي، وخاصة النظرية الجنسية، ومحاولته تقنينها بقوانين المادية الجدلية وإكسابها البعد

الاقتصادي والاجتماعي يتضح من خلال معالجته لعقدة أوديب. فقد أخذ على فرويد نظرته الميتافيزيائية إلى هذه العقدة وتصويره لها كظاهرة مطلقة، أزلية وأبدية. وفي معرض دحضه لهذه النظرة استعان ببعض الدراسات التي تناولت المجتمعات البدائية. ومنها استمد حججه العلمية لربط عقدة أوديب بالوضع الاقتصادي للمجتمع، ولطرح تساؤل حول مصير هذه التسمية وعما إذا كانت تعبر بالفعل عن مختلف أشكال العلاقات الأسرية في المجتمعات القديمة، ومن ضمنها المجتمع الأمومي، وتنطبق على أشكال أخرى سوف تفرضها مجتمعات المستقبل. ويرد رايش على هذا التساؤل بصورة مباشرة ومقتضبة فيقول: "إن التحليل النفسي يفهم جميع العمليات النفسية فهماً جدلياً، ولو كانت لا شعورية، ما عدا عقدة أوديب التي تبدو أنها نقطة السكون في خضم الظواهر المتحركة"(رايش، المادية الجدلية والتحليل النفسي، بلا تاريخ، 59).

وإذا كان رايش قد تحدث في مؤلفاته الأولى عن تصور فرويد لبنية الشخصية دون تعديلات أو تحفظات تذكر، فإنه رجع إليها فيما بعد ليسجل اعتراضه عليه ويقترح تصوره الخاص. فقد ذهب في تصوره هذا إلى القول بوجود ثلاثة أقسام أو أجهزة للشخصية، يتولى كل منها القيام بوظائف محددة. فالقسم الخارجي أو الظاهري يلعب دور القناع الذي يخفي به الإنسان جوهره الحقيقي باتباعه أساليب المداورة والتزييف والتكلف التي يفرضها المجتمع. ويعتبر القسم الداخلي أو الانتقالي، الذي يقابل اللاوعي عند فرويد، خزان الدوافع الثانوية السلبية والرغبات اللاواعية. ويتكون القسم الباطني العميق أو "النواة البيولوجية" من الدوافع الأساسية الإيجابية، الاجتماعية والطبيعية، التي تؤلف مصدر الشخصية المتوازنة وتفتح الإنسان ورقيه وسعادته.

وحينما يشخص رايش الشخصية ويصف مركباتها، فإنه يلقي تبعة الانحرافات والاضطرابات التي تحل بها على الجزء الانتقالي الذي يعتبره ساحة تتحول فيها الدوافع الاجتماعية والطبيعية عن مسارها الصحيح. حتى إذا بلغت القسم الظاهري لبست قناع التزييف الاجتماعي. ولقد وجد في الشخصية المعاصرة التي تعيش في ظل المعتقدات والقيم الأخلاقية والجمالية البورجوازية نموذجاً حياً لذلك التشوه والانحراف اللذين يفرزهما الوضع الاقتصادي والاجتماعي.

ومن هذا المنظور(الاقتصادي والاجتماعي) يتناول رايش النزعة اللاواعية(السادية، المازوكية...) وغرائز الموت والتدمير بوصفها دوافع

ثانوية، سلبية، لا عقلية تسم أفراد المجتمع البورجوازي. وهذا هو بحـد ذاتـه محاولة لتصويب الفهم الفرويدي لهذه الجوانب النفسية وإرجاعها مـن المطلـق لوضعها في سياقها التاريخي- الاجتماعي. وعلى هذا النحو تـصبح مظـاهر العدوان والتدمير وعقدة أوديب، عند رايش، تكوينات نفسية مرضية تظهر لدى الفرد تحت وطأة أسلوب الإنتاج الرأسمالي والعلاقات الاجتماعية البورجوازيـة بعد أن كانت، عند فرويد، معطيات متأصلة في وجود الكائن الإنساني.

بيد أن المقدمات المتأصلة في الوضع الاقتصادي والاجتماعي التي تتبـع رايش انعكاساتها على بنية الشخصية قصرها في مرحلة لاحقة عنـد دراسـته لتحرير الدوافع الطبيعية والاجتماعية وتخليص الإنسان المعاصر من اغترابـه على الطابع التسلطي لأيديولوجيا الأسرة البورجوازية الصغيرة. وزيادة علـى ذلك فإن القارئ الذي خبر مسلك رايش الفكري وأسلوبه في معالجة موضوعات بحثه باحتكامه إلى المنهج المادي الجدلي قد يفاجأ بتناقض بعـض اسـتنتاجات الرجل مع ذلك المنهج. والقضية تبدأ بحرص رايش على احترام مبـدأ أولويـة الواقع المادي وثانوية المظاهر النفسية. فوفقاً لهذا المبـدأ وجـد أن الشخـصية بأجهزتها وأقسامها، باضطرابها واتزانهـا، هـي ثمـرة الواقـع الاقتـصادي والاجتماعي المعاش. غير أنه لم يحتكم إلى هذا المبدأ في جميع محاكماته. فقـد قام في الخطوة التالية- على غرار ما يفعل المثاليون- بتعميم تـصوره لبنيـة الشخصية على الطبقات الاجتماعية والسياسية. حيث قابل محتويات أقسام النفس وطبقاتها من جهة، والقيم والمعايير الأخلاقية والتصورات التي تميـز طبقـات المجتمع من جهة ثانية. فالطبقة الأولى من النفس التي تحتوي علـى التزييـف الاجتماعي تقابل القيم والأخلاق الليبرالية. والطبقة الوسطى التي تختزن الدوافع الثانوية، اللاواعية، المنحرفة تقابل الفاشـية بنزعتهـا التدميريـة والعدوانيـة. والطبقة العميقة تقابل الطبقة الثورية في المجتمع.

وبدل أن يمر طريق الخلاص من القهر والقلق والاغتراب عبـر تغييـر الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يشير إليهـا رايـش بأصـابع الاتهـام ويعتبرها المسؤولة عن تدهور الشخصية وما تعانيه من اضطرابات وأمراض، ينصحنا رايش نفسه بضرورة الاعتماد على البنية الذاتية للشخـصية وإطـلاق العنان للدوافع الاجتماعية والطبيعية الكامنة فيها. وهـذا مـا لا يتحقـق، فـي اعتقاده، إلا بما أسماه "الثورة الجنسية".

لقد ألح رايش على أهمية هذه الثورة واعتبرها خطوة أساسية على طريـق

الثورة الإنسانية الحقيقية التي تحقق للإنسان الانعتاق الاقتصادي والطبقي والخلقي وتوفر له الأمن والانسجام النفسي، وتفسح المجال واسعاً أمام ارتقائه وازدهاره، وتجعل منه إنساناً حقيقياً، محباً ومنتجاً ومبدعاً.

ولئن كان وصف رايش لمعاناة الإنسان المعاصر وأسبابها يفتقر إلى التماسك والتسلسل المنطقيين فما ذلك إلا نتيجة تخليه المتعمد أو العفوي هنا وهناك عن المقاييس التي يقتضيها المنهج المستخدم، وتعويضها بمقاييس ذاتية. ولعل هذه الثغرات هي التي قادته إلى وضع تصوراته حول "الثورة الجنسية" وما ستقدمه للفرد والمجتمع من أسباب الرفاه والتطور. وهي تصورات لا تتجاوز حدود التمنيات الطيبة والرغبات الجميلة التي ما فتئت تراود مخيلة المفكرين المثاليين وأحلام الطوباويين.

■ ■

الفصل الرابع والعشرون

علم النفس الموضوعي

يرجع الفضل في ظهور ما يسمى بعلم النفس الموضوعي إلى العالم الفرنسي هنري بييرون H. PIERON (1881-1964م). فقد بدأ هذا العالم حياته العلمية من العقد الأول من القرن العشرين بمعارضة النظريات التي اتخذت من الاستبطان منهجاً في دراسة ظواهر الوعي. وكان حينذاك في فكره وموقفه إزاء ما يجري على ساحة علم النفس من محاورات ومناظرات أقرب إلى السلوكية. إذ وجد في هذه المرحلة المبكرة(1908) أن مادة علم النفس تتمثل بصورة أساسية في السلوك. واعتقد أن توجه العلماء نحو هذا الموضوع هو الطريق الذي يحرر هذا العلم من النزعة الذاتية ويجعله يتبوأ المكانة المناسبة واللائقة بين العلوم. وقد كتب فيما بعد حول موقفه هذا يقول: "رفضت منذ بداية تكون فكري دراسة ظواهر الوعي دراسة ذاتية، وأكدت شرعية علم البيولوجيا عن أشكال سلوك الإنسان والحيوانات، والذي كان في نظري هو علم النفس حتى قبل أن تنتشر "السلوكية" السيكولوجية التي أعلن ج. واتسون عن خصوصيتها الأمريكية المتمثلة فقط في مبالغات هي بكل بساطة صبيانية في غالب الأحيان"(PIERON, 1958, VIII).

ومهما يكن من أمر صلة بييرون بسلوكية واتسون وأتباعه، فإنه لابد من ملاحظة البون بين فهم كل من الطرفين للسلوك. صحيح أنهما كلاهما تحدثا عن السلوك كأساس للنهوض بعلم طبيعي ودقيق، ولكن بييرون ينظر إلى هذا الأساس من زاوية تكامل بعديه: التنفيذي(الحركي) والتوجّهي(النفسي). ولعله في هذا تأثر بمواقف بعض العلماء الفرنسيين تجاه القضايا المطروحة على بساط البحث السيكولوجي. وربما يجيء موقف جانيه في طليعة المواقف التي

شددت على وحدة النفس والفعل وعارضت فهم السلوكية لها. وهو الموقف الذي ترجمه صاحبه مـن خـلال طرحـه لمفهـومي LA CONDUITE, LE COMPARTEMENT والحدود التي رسمها لكل منهما. فقد عنى بـالمفهوم الأول(LA CONDUITE) مجمل الفعالية التي تصدر عن العـضوية والتـي تقبل الملاحظة. وعنى بالمفهوم الثاني شكل الفعل وصورة النشاط ذات المحتوى النفسي.

ومن هذا التصور الذي وضعه جانيه انطلق بييرون فـي وضـع منهجـه الموضوعي. وفي ضوئه أيضاً لاحت له المهمة المركزية للبحث الـسيكولوجي متجسدة في دراسة استجابات العضوية وأفعالها تحت تأثير الـشروط المحيطـة المتغيرة وصولاً إلى القوانين التي تتحكم بكافة أنواع النشاط النفسي ومستوياته. يقول بييرون: "بدلاً من محاولة دراسة الظاهرة العقلية بحد ذاتها التـي تعتبـر ارتداداً لتأثير البيئة عليّ والتي تحضر استجاباتي عليها، أستطيع أن أتوجه نحو استجابات الكائنات الشبيهة بي. هذه الاستجابات التي هي-بالنسبة لي- موضوع الحس كسائر الأحداث الأخرى في العالم الفيزيـائي"(PIERON, 1958, 46). ومما تنبغي الإشارة إليه هنا هو أن هذه التحديدات أسهمت بشكل فعال وإيجابي في دحض مزاعم أصحاب الاتجاه الذاتي ومنهج الاستبطان.

وإذا كان بييرون قد توصل إلى هذه المبادئ بفضل آراء بعض مواطنيـه من العلماء، فإن أثر الأفكار التطورية والتعاليم البافلوفية لم يكـن أقـل شـأناً وبروزاً في إنشاءاته النظرية. وربما تحمل كلماته السابقة إشارات إلى ارتباطه بتلك النظريات. وللتوضيح نقول أن بييرون صاغ آراءه وأفكاره علـى مبـدأ وحدة الكائن الحي والبيئة الخارجية. وعبر هذه الوحدة يرى أن العلاقة بينهمـا ليست أحادية الجانب، حيث يمارس أحد طرفيها(البيئة) تأثيره علـى الطـرف الآخر(الكائن الحي)، وإنما هي علاقة تفاعل متبادل، دائم ومستمر. ويزداد حجم هذه العلاقة وتعقيدها مع زيادة تعقيد بنية العضوية وشروط البيئة.

وبما أن الكائن الحي يتأثر بمحيطه ويؤثر فيه، فقد ذهب بييرون إلى القول بوجود خاصيتين(قدرتين) أساسيتين للفرد: خاصية الحس وخاصية الفعل(القدرة على الاستقبال والقدرة على الإرسال). وهاتان الخاصيتان تؤلفان كلاً واحـداً لا ينفصم. ولهذا فالقضية الأساسية- بالنسبة له- تتجسم في مدلولات وحدة الـنفس والفعل، والتعبير عنها بمصطلحات سيكولوجية تغطي البعـد الخـارجي بمـا يحتويه من استجابات حركية عيانية، والبعد الداخلي الذي يتألف من العمليـات

والحالات النفسية.

ورأى بييرون أن إحساساتنا البسيطة إنما تنشأ نتيجة فعالية العضوية حيال التأثيرات الخارجية. وتتجلى هذه الفعالية في توظيف العناصر الحركية من أعضاء الحس إلى جانب النشاط الحركي الذي يقوم به الجهاز العضلي. وزيادة على هذا فإن دور الاستجابات لا يقتصر على مجرد الرد على المنبهات الخارجية واكتساب المهارات والعادات مثلما يقول السلوكيون، بل يتعداها إلى المشاركة في توصيل المعلومات التي تستقبلها العضوية من الخارج إلى القشرة الدماغية. وبكلمات أخرى فإن الاستجابات هي الشرط الضروري لظهور الإحساسات باعتبارها أحد عناصر منظومة الارتباطات المتكونة.

إن بييرون، حينما يتحدث عن الإحساسات والإدراكات ويتقصى آليات عملها وقوانين تشكلها وتطورها فإنه يعتمد على نظرية الانعكاس. وهذا ما توضحه النتيجة التي توصل إليها، وهي أن النشاط الإدراكي يخضع لقوانين العلاقات الشرطية.

ومما لاشك فيه أن آراء بييرون حول النشاط الحسي والإدراكي تكتسي أهمية نظرية ومنهجية. فمن خلال دراسة الفعالية العضوية في علاقتها التفاعلية مع المحيط قدم وصفاً دقيقاً ومفصلاً لمختلف أشكال الاستجابات التي تضمن إمكانية تشكل سلوك متكيف مع العالم المادي والاجتماعي المعقد. فقد حدد تأثير المنبهات الخارجية على العضوية بأنه تأثير حركي مستخدماً الكلمة اليونانية KINETIKOS التي تدل على كل ما له صلة بالحركة. وعندما تتغير تلك المنبهات وتتدخل منبهات أخرى جديدة، فإن التأثير يكون استكشافياً. وهو ما عبر عنه بالكلمة اللاتينية PROSEQUIR. أما في الشكل الأخير للاستجابة فيتم إلحاق أو انضمام النزعة HORME إلى التنظيم، مما يضفي على الاستجابة صبغة انفعالية.

وفيما يتعلق بالنفس فإن بييرون ومن منطلق التطورية يؤكد على أنها تؤدي وظيفة تنظيم سلوك الفرد وتوجهه في المحيط الخارجي. ولعله من باب المقارنة والتداعي أن نثبت التقارب بين وجهتي نظر كل من بييرون وعلماء النفس الوظيفيين حول هذه المسألة المركزية. غير أنه تقارب تفرضه الخلفية الفكرية الواحدة والمنطلق المشترك إلى حين. فسرعان ما يحل مكانه التباعد والاختلاف حالما يقع بصرنا على امتداد ذلك البعد الجدلي الذي يميز التفسير البييروني لتلك المسألة. وآية ذلك أن بييرون يهتدي إلى الدور المنظم الذي

تضطلع به النفس في ضوء علاقتها الخاصة بالبيئة. حيث تبدو عبرها كشكل خاص من أشكال وجود البيئة داخل العضوية. وفي درجة معينة من الرقي الذي يصير إليه العالم العضوي خلال تطوره تصبح صفات الموضوعات الخارجية وخصائصها قادرة على توجيه الأفعال التي يقوم بها الكائن الحي عن طريق انتقالها إلى داخل العضوية وتحولها إلى ظواهر خاصة، أي إلى إحساسات.

ويبقى أن نشير إلى موقف بييرون المناهض للنظريات العرقية والعنصرية، وجهوده الضخمة التي بذلها من أجل التدليل على أن القدرات العقلية تتشكل وتتطور عبر علاقة الفرد بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة، وليس عن طريق المورثات التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء محددة مقدارها ونصيب كل طبقة أو شعب منها. لقد كان إيمانه قوياً في قدرة أي فرد أو شعب كان على تمثل منجزات العصر والمشاركة الإيجابية في رقيها وتطورها إذا ما توافرت الشروط الاجتماعية اللازمة لتكون ونمو مختلف مظاهر الوعي عنده.

وبذا يكون بييرون قد أثبت مرة أخرى تمسكه بالعلاقة الوطيدة بين النشاط والوعي التي عني بإبرازها وتطويرها كل من فالون وبياجيه.

■ ■

الفصل الخامس والعشرون

نظرية فالون

هنري فالون H. WALLON(1879-1962م) هو مؤسس مدرسة باريز لعلم النفس التكويني. اشتغل في ميادين التربية وعلم النفس والطب النفسي. ودرس الفلسفة في المعهد العالي للتربية قبل أن يحصل على شهادة الدكتوراه في الطب عام 1908. ثم عمل معيداً للأستاذ ج. ناجوت في عيادة الطب النفسي في السالبتريير حتى عام 1931. وكان يقوم في نفس الوقت بتدريس علم نفس الطفل في جامعة السوربون(1920-1937). وفي عام 1925 نال شهادة الدكتوراه في علم النفس على أطروحته التي أعدها تحت عنوان "أطوار واضطرابات النمو النفسي-الحركي والحركي عند الطفل". ومنذ عام 1927 عين مديراً لمدرسة المعارف العليا. وظل في هذا المنصب حتى عام 1952. وخلال الأعوام ما بين 1937 و 1949 عمل كأستاذ في قسم علم النفس وتربية الطفل في الكوليج دوفرانس.

وإلى جانب عمله العملي كان فالون يتمتع بمكانة مرموقة في عالم السياسة والمجتمع. فقد شارك بفعالية في المقاومة الوطنية الفرنسية ضد الاحتلال الألماني أثناء الحرب العالمية الثانية. وصار عضواً في اللجنة العليا للجبهة الوطنية. وبعد تحرير مدينة باريز عين أميناً عاماً لوزارة التعليم الوطني ورئيساً للجنة إصلاح التعليم في فرنسا منذ عام 1946.

وعلى الرغم من كثرة المهمات التعليمية والسياسية والاجتماعية- كما هو واضح-، فإن فالون كان يبذل جهداً موازياً في مجال التأليف والنشر. وقد أثمر هذا الجهد عدداً من الكتب والمقالات التي ترجم معظمها إلى عدة لغات عالمية؛ ومن بينها "الطفل العسير"(1925) و "مبادئ علم النفس التطبيقي"(1930)

و"مصادر شخصية الطفل"(1934) و"النمو النفسي عند الطفل"(1942) و"من الفعل إلى الفكر"(1942) و"نشأة الفكر عند الطفل"(1945) و"علم النفس المدرسي"(1943). يضاف إلى ذلك إسهامه في تحرير الموسوعة الفرنسية وتأليف الجزء الثامن منها: "الحياة العقلية"(1938)، وكذا تأسيسه لمجلة "طفولة ENFANCE" التي كان مسؤولاً عن تحريرها. وقد نشرت هذه المجلة بعد وفاته مجموعة من مقالاته في عدد خاص(ENFANCE, 1963, NO. 1-2) تحت عنوان "أهداف علم النفس وطرائقه".

بدأ فالون بناءه الفكري بطرح الإشكالية الأساسية القديمة حول العلاقة بين ما هو بيولوجي وما هو نفسي، بين ما هو فردي وما هو اجتماعي في الشخصية. وكخطوة أولى على طريق معالجة هذه الإشكالية يسلم بوجود ظاهرة الوعي عند الإنسان بوصفها جوهراً مختلفاً عن الجسد.

ومن خلال هذه المسلمة تتبدى بوضوح معارضته المبدئية لجميع النظريات التي تنفي وجود الوعي، وتختصر الجوانب النفسية المختلفة في الاستجابات العضلية والتغيرات التي تحدث داخل العضوية نتيجة نشاط أجهزتها، كما هو شأن السلوكيين، أو أرجعوها إلى الارتباطات الفيزيولوجية مثلما اقترح الماديون الميكانيكيون. فعلى الرغم من اعترافه ببعض إيجابيات هؤلاء وأولئك والفوائد التي قدموها للفكر السيكولوجي بشكل خاص، إلا أنه عاب عليهم إنكارهم للنفس، وعجزهم عن متابعة الحركات أو الارتباطات إلى أن تصبح شكلاً من أشكال الوعي.

إن الوعي الذي يسلم فالون بوجوده لا يدخل-بالنسبة له- في باب الحقائق القبلية أو الأزلية أو الجواهر المطلقة التي تسبق الجسد من حيث وجودها في الزمان، بل إنه يتشكل وينمو عقب ولادة الإنسان. ولهذا فإن فالون يرى أن المنهج التكويني هو المنهج الوحيد الذي يمكن الباحث من التعرف على أصول الوعي وتتبع مراحل تطوره وما يؤديه من وظائف.

وفي ضوء تحديد مادة البحث ومنهجه وجد فالون أن من المنطقي والضروري أن نوجه الانتباه نحو دراسة الطفل. ذلك لأن علم نفس الطفل، حسب اعتقاده، يتيح لنا إمكانية دراسة جدلية الوجود الإنساني. وبصرف النظر عن خصوصيات الطفولة ومميزاتها التي يتعين على البحث استخلاصها، فإنها لم تكن -بالنسبة لفالون- في سياق ما نتحدث عنه مادة للدراسة فقط وإنما وسيلة وطريقة في التحليل ضمن إطار علم النفس أيضاً.

كان فالون يقصد بدراسة الطفل وصف وتفسير التغيرات والتحولات والتناقضات التي تتصف بها النفس خلال حركتها الطبيعية الدائمة نحو الأعلى وتفاعلها المستمر مع الواقع الموضوعي. ومن الخطأ، في اعتقاده، أن يؤدي الاعتراف بالنفس أو الوعي إلى دراستهما بذاتهما ولذاتهما خارج إطارهما الزماني والمكاني. فمثل هذا الخطأ وقع فيه أصحاب المذهب المثالي حين زعموا أن ما يقدمه الاستبطان عن حالة الوعي ومستوياته هو صورة حقيقية عن حياتنا الداخلية. وعندما يبرز فالون أهمية تناول الوعي في حركته في الزمان والمكان، فإنه يحذر من تجريد مفهوم الحركية والاستمرارية من مضمونه المادي، والوقوع تحت إغراء التيارات الفلسفية الصوفية. وحجته في ذلك أنه لا وجود لنشاط مطلق "خالص"، وأن ما يوجد هو كائنات تولد وتنشأ وتتطور بحكم البنية العضوية الخاصة بها وتفاعلها مع المحيط الخارجي. فما المتغيرات والتحولات التي تحدد وتعرف بمصطلح التطور سوى وظيفة لتلك البنية العضوية والشروط المادية والثقافية لبيئتها. وخلاصة القول أن فالون يعارض دراسة النفس بذاتها ومن خلال ذاتها، ويؤكد على ضرورة تناولها من خلال علاقتها بالواقع الموضوعي. وإذا ما تعلق الأمر بالإنسان فإنه، تبعاً لذلك، يجب دراسة وعيه انطلاقاً من علاقته العملية بالبيئة، وليس من علاقة الوعي ذاته بها. وتلك هي القضية الأولى التي اعتمد عليها فالون في صياغة نظريته.

أما القضية الثانية فيخصصها فالون لتعيين هوية العلاقة بين الإنسان ووسطه الخارجي التي تضمنتها القضية الأولى. وفي هذا الشأن وجد أن ما يميز هذه العلاقة هو التفاعل بين طرفيها وتأثير كل منهما على الآخر. ولعله أراد من وراء هذا الوصف أن يلفت الانتباه نحو النشاط الاستجابي الذي يرد به الفرد على المنبهات الخارجية، والذي يؤلف مصدر الظواهر النفسية. فالتغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية تستثير ردود أفعال العضوية وتدفعها إلى القيام بحركات وأفعال مناسبة مما يؤدي في المحصلة إلى ظهور أشكال جديدة من الوعي.

إن فالون، إذ يطرح رؤيته للعلاقة التفاعلية بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه، إنما يسجل اعتراضه على التصورات الخاطئة التي تحفل بها الفلسفة وعلم النفس. فقد ميزت هذه التصورات المذهب الحسي وعلم النفس الارتباطي وطبعتها بالطابع المثالي. وهذا ما يتجلى في اعتماد الحسيين على أعضاء الحس ونظرتهم إليها على أنها المصدر الوحيد للبناء النفسي برمته وفصلهم النشاط

الحسي عن الواقع. ويتجلى كذلك عبر تجزئة علماء النفس الارتباطيين للوعي إلى عناصر ثابتة وأشكال لا تتغير. فتحولت الشخصية على أيديهم إلى جزيئات بسيطة من الحركات والوعي إلى مجموعة من الاستجابات الآلية.

ولم يتوقف فالون عند حدود رفض كل محاولة لإرجاع بنية الشخصية إلى مجموعة من الوحدات الأولية الساكنة، بل امتد موقفه الانتقادي ليطال المبدأ الذي وضعه برغسون، أحد أساتذته. ووفقاً لهذا المبدأ فإن جميع الكائنات الحية تحمل طاقة حيوية تمد الوعي بمقومات الوحدة والقدرة على الفعل. لقد ظن برغسون أنّه بمبدأ "الطاقة الحيوية" يتجاوز العثرات والنقائص التي ميزت الاتجاه الارتباطي والفلسفة الميتافيزيائية. ولكنه، في الواقع، لم يستطع الخروج من دائرة التأملات الصوفية التي فصلت الوعي عن شروطه الذاتية والموضوعية. وبقي "حدسه" معزولاً عن الواقع الموضوعي، حين تناوله لذاته وجرده عن النشاط العملي للفرد. فتأكيد برغسون على أن الإنسان ذاته لا يدرك أسباب ظهور الأفكار الحدسية في وعيه هو مصادرة لأي مسعى أو إمكانية للتعرف على أي شيء يمت لهذه القوة اللاواعية واللاعقلية بصلة.

ومما يزيد من موقف فالون، الذي نحن بصدد عرضه، وضوحاً هو إلحاح صاحبه على ضرورة الكشف عن العوامل المحركة للنشاط والتي رآها متجسدة في التناقضات والصراعات القائمة بين النفس والواقع الموضوعي. إن القيام بهذه المهمة يعني-بالنسبة له- تمكين الباحث من الوقوف على العلاقة الجدلية بين الفرد ومحيطه الخارجي التي تبدو النفس من خلالها كحل لتلك التناقضات والصراعات وشكل من أشكال تجاوزها.

ومن هذه الفكرة ينتقل فالون إلى طرح القضية الثالثة التي تبرز حرصه على معرفة مكامن التناقضات والصراعات في النمو النفسي وكيفيات تجاوزها. وللوصول إلى ذلك يقترح طريقة لا يجد مناصاً من اتباعها والتمسك بها، وهي النظر إلى النفس في صيرورتها وتكونها وتطورها.

ذلك لأنها تستجيب لأحد أهم شروط المنهج التكويني الذي يفرض على البحث أن لا يكتفي بتتبع النمو النفسي وعرض مراحله، بل ويحمله، زيادة على ذلك، مسؤولية تقييمها ومقارنتها وتقدير الفروق النوعية بينها. وعلى أساس هذه النظرة أقام فالون نشاطه النظري والتجريبي، وحذا حذوه تلاميذه ومساعدوه.

ومن نافلة القول إن فالون لم يتناول هذه القضايا(المبادئ) الأساسية بصورة منفصلة وإنما كانت-بالنسبة له- كلاً متكاملاً يجسد المدخل المادي

الجدلي في دراسة النفس. ولعلنا نجد عند مراجعتنا المتأنية لهذه القضايا ووضعها بعضها بجانب البعض الآخر في زاوية نظر واحدة أن كل واحدة منها تجيء لتضفي على سواها مزيداً من الدقة والتحديد. فحينما يحاول فالون أن يطبق المبدأ الثالث ويدرس النفس ويتتبع تاريخها بدءاً من تجلياتها الأولى، فإنه ينطلق في الوقت ذاته من المبدأ الأول ويعتمد عليه. وكأنه من خلال عمله بالمبدأ الثالث يتوجه إلى المبدأ الأول ليتفحصه ويدقق فيه

وليس كلامنا هذا على سبيل المثال أو من باب الافتراض. وإنما نرصد به شريحة من نشاط فالون. ففي دراسته للنفس البشرية لجأ إلى مقارنة نمو الذكاء الحيواني بتطور التفكير عند الإنسان البدائي ونمو القدرات العقلية عند الطفل. وقد أدت به ملاحظاته وتحليله لنتائج عدد من الدراسات التي أجراها بعض العلماء إلى القول بأن هناك فرقاً نوعياً بين ذكاء الحيوان والنشاط الذهني عند الإنسان الراشد. ويرجع هذا الفرق، في نظره، إلى الاختلاف بين بيئة الحيوان وبيئة الإنسان والعلاقات التي تربط بين كل من الحيوان والإنسان وبيئته. فبينما يتشكل السلوك الحيواني في ظل العلاقات المتبادلة مع الأشياء الفيزيائية والتعامل الحسي المباشر والآني معها، يتكون النشاط النفسي عند الإنسان في البيئة الاجتماعية بكل ما يتطلبه التفاعل معها من رموز وإشارات. وفي هذا المقام يطرح فالون الحتمية المزدوجة كحل للتناقض الرئيسي المطروح بين العضوية والمجتمع. وتتمثل هذه الحتمية في النظرة إلى الطفل الإنساني منذ لحظة ولادته ككائن بيولوجي واجتماعي في آن معاً. وإذا لم تكن ثمة مشكلة يثيرها القول بالعلاقة السببية بين سلوك الوليد وبنيته العضوية، فما عسى أن يكون رد فعل فالون على الاعتراضات على أطروحته حول الجانب الاجتماعي للوليد؟ إنه يحيلنا إلى التشريح المقارن ليبين أوجه التباين بين تركيب الدماغ عند الإنسان ونظيره عند الحيوان، ويبرز تلك المناطق من الدماغ الإنساني، كمنطقة الكلام، التي تفترض الوجود الاجتماعي، وتجعل الطفل الإنساني كائناً اجتماعياً. كما يشير في هذا الصدد إلى جاهزية دماغ الحيوان لأداء معظم وظائفه عقب الولادة مباشرة، الأمر الذي يساعد الوليد الحيواني على إشباع حاجاته بنفسه مع قدر ضئيل من حماية الكبار ورعايتهم. وبالمقابل تكون الجملة العصبية عند الوليد الإنساني ضعيفة وعاجزة عن القيام بوظائفها. ويستغرق تجاوز هذا العجز سنوات طويلة من التنشئة الاجتماعية. وهذا هو ما عناه فالون بقوله إن الفرد كائن اجتماعي ليس بنتيجة الشروط الخارجية، ولكن بسبب الضرورة الداخلية، العملية.

ويخلص فالون في نهاية هذه المقارنة الجزئيـــة إلـــى أن نـــضج الجهـــاز العصبي هو الشرط المادي لظهور الوعي عند الطفل الإنساني. غيـــر أن هـــذا النضج لا يعتبر، برأيه، سبباً بحد ذاته، وإنما هو، بدوره، نتيجة التفاعل الـــدائم بين الطفل والبيئة الذي تمثله الأفعال الحركية والحسية والانفعاليـــة والكلاميـــة والعقلية التي يقوم بها الطرف الأول إزاء المشكلات التـــي يطرحهـــا الطـــرف الثاني.

إن احتكاك الطفل بصورة مستمرة مع الآخرين ومع الأشـــياء الخارجيـــة يمكنه من تكوين صورة عن ذاته وعن عناصر المحيط وموضـــوعاته. وهنـــا يطرح فالون إشكالية التشكل التدريجي للوعي الإنساني. وهي الإشـــكالية التـــي وجد فريق من العلماء أن حلها يكمن في الاستدخال. أي فـــي انتقـــال الأفعـــال المادية الخارجية شيئاً فشيئاً إلى الداخل وتحولها في الأخير إلى عمليات نفسية. في حين فسر فريق آخر الأمر بتكون صور ذهنية عن الموضوعات والتعامـــل مع تلك الصور في غياب موضوعاتها.

أما فالون فإنه يرفض أن يفسر تشكل الوعي بهذا الشكل المبسط. ويـــرى أنّ أي حل أو تفسير سوف لن يكون مقبولاً ما لم يتضمن الإشارة إلى مجمـــوع الخطط الحركية ودورها في نشوء الوعي.

ومن هذا المنطلق يقترح حلاً جديداً للإشكالية المطروحة، وهو أن خطـــط الأفعال التصورية هي التي تؤلف خطط الوعي عند الإنسان ومجـــال نـــشاطه الذهني. ولكن متى، وكيف تظهر هذه الأفعال؟ وللإجابة علـــى هـــذا الـــسؤال يمضي فالون في مقارناته. ومن خلالها يقـــرر أن الـــذكاء العملـــي أو الـــذكاء الحسي- الحركي ليسا بحاجة إلى أفعال على مستوى التصور، لأنهما يمكنـــان الحيوان أو الطفل الصغير من التكيف مع العالم الخارجي. وما نلاحظـــه مـــن تصرفات ذكية تصدر عنهما لا يتعدى نطاق هذه الوظيفة. فهذه التـــصرفات لا تتوجه إلى المعرفة بقدر ما تسعى إلى أهداف محـــسوسة ونافعـــة ومباشـــرة. وللدلالة على حصائل السلوك الذكي الذي يصدر عن الكائنات الحيـــة الراقيـــة استخدم فالون مفهوم "الحدس" مقابل "المعرفة" التي يتوصل إليها الإنسان بفضل نشاطه الذهني. وقبل أن يضع هذا المفهوم في مكانـــه بـــين الأدوات العلميـــة الأخرى أخضعه إلى عملية "تكييف" مع نظريته المادية، وخلصه من كـــل مـــا علق به من مدلولات أو معاني مثالية. فصار يعني نتـــائج الأفعـــال الحـــسية- الحركية السابقة، ويدل على شكل أولي وبسيط وخاص من أشكال المعرفة الذي

لم تظهر فيه بعد معالم الحدود بين الذات والموضوع.

ومن هذه الزاوية رأى فالون أن من غير المجدي البحث عن مصدر تكون التصورات في الأفعال الحسية- الحركية. فمثل هذه التصورات التي يصنفها ضمن الأشكال الراقية من النشاط النفسي هي خاصية الإنسان وحده. ويرتبط تشكلها بالتناقض بين العضوية والعالم الخارجي الذي تعجز الأفعال الفطرية والانعكاسية البسيطة عن حله. ولذا فإن ظهور مستويات نفسية عليا يقترن، في اعتقاده، بتكون أشكال جديدة معقدة من النشاط التي ترتقي بعلاقة الفرد مع محيطه وتجعلها أكثر دينامية وتعقيداً. ويعتبر المحاكاة أحد أهم هذه الأشكال.

إن هذا الشكل من النشاط، أي المحاكاة، يدخل في نظرية فالون ضمن إطار نشاط أوسع وأشمل هو النشاط الاجتماعي العملي. فبعد الولادة بعشرة أسابيع تقريباً يبدأ الطفل بالتعبير عن حالته النفسية الإيجابية بالابتسامة أو الضحكة تجاه مداعبة الكبار له. ويتعاظم دور هذه الاستجابات الانفعالية حتى الشهر السادس من العمر مع غياب الاستجابات الحسية- الحركية النامية، حيث تتحول إلى وسيلة ضرورية لتكيف الطفل مع العالم الخارجي، وشرط لازم للنشاط المادي للطفل. وبفضلها يصبح بإمكانه التعامل مع الأشياء، وعن طريقها يطور إدراكه وحركاته.

ومع نمو الطفل يتخذ نشاطه الاجتماعي طابعاً أكثر تعقيداً يتبدى في محاولاته لأن يكون نسخة عن النموذج الخارجي. ويؤدي هذا الشكل المتقدم من المحاكاة إلى نشوء الصور الذهنية لدى الطفل. وقد أكد فالون على أهمية المحاكاة في تكون التصورات والتفكير بقوله: "لا ريب في أن النشاطات التي تتسع في المحاكاة وتجري في المخيلة... تقابل الارتباطات المباشرة والمستمرة للتفاعل بين الكائن الحي وبيئته بنمط، آخر من الفعل الذي يبنى وفقاً لصورة الأشياء، ويتم في التصور والفكر كونه يتحول إلى صورة الأشياء"(الاتجاهات الأساسية...، 1966، 237).

وبما أن ظهور المحاكاة يتوقف على تفاعل الطفل مع غيره من الناس وتعاونه معهم، فإن الأفعال التي تدخل في إطار هذا النشاط تتوجه في بادئ الأمر نحو أفعال الآخرين. ولذا فإن الطفل عادة ما يلجأ إلى تقليد أفعال الناس الذين يحبهم، كما لو أنه ينزع إلى التماهي معهم. ومن جراء المحاولات التي يبذلها للإتيان بأفعال مماثلة لأفعال الآخرين يتكشف أمامه الفرق بينه وبين النموذج الذي يود أن يكونه. وفي سياق هذه المقارنات التي يعقدها بين ما

يصدر عنه وبين ما يصدر عن الآخر والنتائج التي تسفر عنها تتكون الأرضية المناسبة ليميز ذاته من سواه وليضعها مقابل الآخر.

ومن هذا المستوى من المحاكاة ينتقل الطفل إلى مستوى آخر، وهو محاكاة الموضوعات الخارجية. وهنا يجد فالون أن أفعال التقليد التي يقوم بها الطفل في هذا المستوى لا تتم بمعزل عن أفعال المستوى السابق، بل إنها تقوم عليها وتنمو في تربتها. ويتحدث في هذا السياق عن أزمة نهاية المرحلة الحسية- الحركية(سنتان ونصف- ثلاث سنوات) أو كما يسميها "أزمة الوعي". حيث يبدأ الطفل بوضع نفسه مقابل الآخرين، ويبدي رغبة شديدة في أن يفعل كل شيء بنفسه، ويرفض مساعدة الكبار وتدخلاتهم في أفعاله معبراً عن ذلك بمختلف الاستجابات الحركية والكلامية السلبية. كما يصدر، في الوقت ذاته، إيماءات وحركات في غياب الأشياء والموضوعات المادية كما لو أنها حاضرة، يستعملها أو يلعب بها. ويعتبر فالون هذه الأفعال مؤشراً على انفصال الذات عن الموضوع وبداية ظهور الوعي.

إن ما قلناه عن المحاكاة لا يمس سوى الجانب الوصفي مما جاء به فالون. ومن الطبيعي أن نمضي في عرض الجانب الآخر أو الخطوة الثانية التي قام بها من أجل تحليل هذا النشاط والتعرف على آلياته. فبعد أن شدد على المناخ الاجتماعي في تكون أفعال التقليد وتطورها أشار إلى وجود نوع من النشاط يمهد لها ويعدها للظهور. ويتمثل هذا النشاط في مماثلة الاستجابات الحسية الحركية الصادرة عن الطفل للمنبهات الخارجية التي يستقبلها. وهذا ما يلاحظ لدى تحريك الطفل لعضلاته الصوتية، مثلاً، حينما يسمع أغنية أو لحناً موسيقياً ما في محاولة لتقليد عناصرهما. كما يلاحظ أيضاً في حركة عضلات الجهاز البصري عندما ينظر إلى شيء ما ويتأمله، وفي تلمسه للعبة أو أداة حالما تقع بين يديه. ففي جميع هذه الحالات يبدي الطفل فاعلية إيجابية دون أن تظهر استجاباته للعيان. ويرى فالون أن هذه الفاعلية لا تتوقف على وجود المنبه، وإنما تستمر حتى بعد توقفه أو غيابه. فالطفل يردد الأنشودة التي سمعها منذ أيام، بل وأسابيع بصورة دائمة، إلى درجة أنه يتمكن من استرجاعها بعد هذا الفاصل الزمني الطويل نسبياً.

ويتوقف فالون عند هذه النقطة قليلاً لينفي إمكانية الفصل بين الذات والموضوع عن التقليد الآلي لخصائص الوقائع الخارجية. ويعلل موقفه بأن فعلاً كهذا لا يرقى إلى مستوى المحاكاة الحقيقية. ولذا فإنه غير قادر على تكون

التصور الحقيقي.

ولا يفوتنا، ونحن نتكلم عن علاقة المحاكاة والتصور الذي تفرزه، أن نشير إلى الطابع الجدلي الذي يخلعه فالون عليها. فقد رأى أن تشكل صورة الموضوع يستوجب خضوع عناصره المادية إلى آلية المحاكاة في تعاقب وتسلسل محددين. وهذا يعني أن الطفل حينما يلقى نفسه أمام موضوع بأكمله، فإن عليه أن يترجم معية الانطباع هذه إلى سلسلة من الأفعال المتعاقبة، وأن يعزل من تلك الصلات والارتباطات القائمة بين أجزائها ما يكفل التوزع السليم والمنتظم للموضوع. وينبغي على ما كان موزعاً أو منتشراً في الزمان أثناء التقليد أن يصبح في التصور خطة كلية ومتزامنة للمادة.

وقد حدد فالون هذا التحول من الانتشار إلى التجمع، ومن التعاقب إلى المعية بأنه خاصية الانتقال من المحاكاة إلى التصور، والقاعدة التي يبنى عليها التفكير الإنساني. وتمثل هذه الجدلية، في نظره، نموذجاً بسيطاً للتناقض بين مستوى التفكير الشكلي والتفكير المنطقي الاستدلالي. ويتألف المستوى الأول من مجموعة من التصورات المترابطة فيما بينها ارتباطاً وثيقاً. وفي الوقت الذي تكون فيه هذه التصورات عبارة عن صور إجمالية أو خطط متزامنة للأشياء والوقائع في التفكير الشكلي، فإن عليها أن تنتشر وتتالى على مستوى التفكير المنطقي الاستدلالي. إلا أن هذا الانتقال من الشكل إلى الاستدلال لا يحدث، حسب ما يرى فالون، إلا عبر ارتباط التصور بالكلام. فعن طريق العلاقة بالكلام يصبح انتشار التصور في الزمان ممكناً.

لقد لاقت نظرية فالون صدىً إيجابياً عند عدد من علماء النفس الفرنسيين، أمثال موريس دوبيس M. DEBIS ورينيه زازو R. ZAZZO وفيليب مالريو PH. MALRIEU وجان بول فرنان P. J. VERNAN وإ. ميرسون وغيرهم ممن انطلقوا من مبادئ المادية الجدلية، وعملوا على تطويرها في اتجاهات مختلفة. وقد عرف علم النفس العام وعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي وعلم نفس الشخصية نهوضاً ملحوظاً بفضل نشاطاتهم النظرية والميدانية التي عالجوا فيها مشكلات سيكولوجية هامة، كنشاط اللعب ونشأة وتطور الإدراك والانفعال والكلام والتخيل والتفكير خلال المراحل العمرية المتعاقبة ودور المجتمع ومؤسساته في ذلك. كما كان لهم إسهامات فاعلة ومؤثرة في الحوارات الدائرة بين ممثلي النظريات والاتجاهات السيكولوجية، ولا سيما الفرويدية ونظريات التحليل النفسي الجديدة ونظرية بياجيه.

إننا وإن عرضنا نظرية فالون بوضعها النهائي ضمن الإطار المادي الجدلي فما ذلك إلا توخيا للاختصار وتفادياً للدخول في تفصيلات لا نجد في إيرادها نفعاً كبيراً. وبهذا نكون قد قصدنا بكلامنا المرحلة الأخيرة من نشاط هذا العالم والتي بدأت في الثلاثينيات، وخلالها نضجت توجهاته الفلسفية الماركسية، وعرفت سبيلها إلى التطبيق السيكولوجي. ذلك لأن أفكاره في الأطوار الأولى من عمله العلمي وحتى بداية الثلاثينيات لم تكن لتعتمد بعد على قوانين الجدل المادي بقدر ما كانت تحمل طابعاً مادياً آلياً.

ومع أخذ هذه الملاحظة بالاعتبار يمكننا القول بأن نظرية فالون لم تكن المحاولة الفرنسية الأولى التي اتخذت من قوانين الفلسفة الماركسية أساساً لها في إقامة نظرية في علم النفس. حيث سبقتها محاولة جورج بوليتزر G. politzer(1903-1942م).

وبوليتزر هو أحد الأعضاء النشيطين الذين أنشأوا جامعة شعبية في مدينة باريز. وفيها ألقى سلسلة من المحاضرات حول أصول الفلسفة الماركسية. وكان أول من تصدى لمهمة وضع نظرية نفسية بالاعتماد على الفلسفة الماركسية خارج الاتحاد السوفيتي.

وفي ضوء هذه المبادئ تناول عدداً من النظريات النفسية التي كانت معروفة آنذاك نقداً وتحليلاً. فبين أخطاءها ونقائصها وضعف مردوديتها. ومن بينها "حدسية" برغسون والتحليل النفسي والاستبطانية والسلوكية. وهاجم المحاولات الرامية إلى التوفيق بين الماركسية والفرويدية. ويعتبر بوليتزر صاحب فكرة إنشاء علم نفس جديد تحت اسم "علم النفس الواقعي". ولاستقطاب الأقلام والأفكار حول فكرته أسس عام 1929 "مجلة علم النفس الواقعي"[*]. وأضحت هذه المجلة إحدى وسائله لنشر تصوراته حول موضوع العلم الجديد، والذي رآه متمثلاً في دراسة الإنسان من خلال النشاط.

وتكمن الفكرة الأساسية التي جاء بها بوليتزر في تحول علم النفس من دراسة الظواهر النفسية في البيئة التجريبية المصطنعة إلى دراستها في الواقع اليومي للإنسان. كتب يقول: "... إن مادة علم النفس هي الوقائع الإنسانية التي يمكن أن يكون الإنسان وحده ذاتاً لها، كيما يوضع، بالتالي، مقابل العمليات، وليصبح علم النفس علماً يدرس الإنسان الذي يعمل لا العضلة التي

[*] *توقفت المجلة عن الصدور عند العدد الثالث.*

تتقلص"(بوليتزر، 1980، 304). ومن أجل ذلك يتوجه بوليتزر إلـــى الماديـــة الجدلية والتاريخية.

وتبعاً لقوانينها يرى أن الوعي الإنساني هو نتاج النـــشاط المـــادي الـــذي يمارسه أفراد المجتمع ضمن شـــبكة مـــن العلاقـــات الاجتماعيـــة التاريخيـــة الموضوعية المحددة.

وعلى هذا النحو يكون بوليتزر قد كشف عن إمكانية تطبيق قوانين المادية الجدلية في ميدان الدراسات النفسية. ومهد، بعمله، الطريق أمام فالون وغيـــره من علماء النفس الفرنسيين.

■ ■

الفصل السادس والعشرون

نظرية بياجيه في التطور العقلي عند الطفل

أو مدرسة جنيف

جان بياجيه JEAN PIAGET هو علم من أعلام النفس وأحد مشاهيره الكبار. وهو صاحب نظرية تكون النشاط العقلي وبنائه التي تتسم بالأصالة وسعة النسق الفكري وانتظامه وعمقه. وضخامة حجم المعطيات الميدانية التي وظفتها، وغزارتها ودقة معالجتها وتحليلها.

عاش بياجيه أربعة وثمانين عاماً. كرس منها أكثر من ستين عاماً للنشاط العلمي. ونشر خلالها حوالي خمسين كتاباً وأكثر من 400 مقال. وشارك في العديد من الندوات والمؤتمرات الإقليمية والدولية. وكان مثال إعجاب المشاركين فيها وموضع احترامهم، الأمر الذي تجلى في تخصيص جزء من مداخلاتهم لمناقشة أفكاره في العديد من التجمعات واللقاءات العلمية، مثلما حدث في المؤتمر الدولي التاسع(نيويورك 1929) والمؤتمر الحادي عشر(باريز 1937) والمؤتمر السادس عشر(بون 1960) والمؤتمر السابع عشر(واشنطن 1963) والمؤتمر الثامن عشر(موسكو 1966) لعلم النفس.

ولد بياجيه في مدينة نيوشاتيل NEUCHATEL (سويسرا) عام 1896. وتوفي عام 1980. ودرس في صباه علم الأحياء، واهتم بالرخويات على وجه الخصوص. وكتب مقالين في هذا الميدان. ولكنه سرعان ما اتجه نحو الفلسفة وعلم النفس. ودفعه شغفه بهما إلى التعرف على مؤلفات العديد من الفلاسفة وعلماء النفس. وكان لكل من كانت وكونت وبرغسون ولالاند- كما ذكر بياجيه نفسه فيما بعد- كبير الأثر في تحديد اتجاهه الجديد الذي خطا أولى خطواته فيه

عام 1918 حينما نشر دراسة طرح فيها المشكلات الفلسفية والمعرفية النظرية. وحاول حلها باستخدام المعطيات البيولوجية(PIAGET, 1918). وقد تضمن هذا العمل المبادئ الأساسية التي كرس نشاطه العلمي لتحليلها. وتتجسد هذه المبادئ في:

-أهمية معطيات البيولوجيا وضرورة الاعتماد عليها في حل المشكلات التقليدية للإبستمولوجيا. وفي هذا الصدد يحذر بياجيه من مغبة التوظيف الآلي والسطحي لتلك المعطيات ونقلها الحرفي إلى الميدان المعرفي. ويؤكد على القيمة العلمية لإيجاد حلقات وسيطة بين البيولوجيا ونظرية المعرفة. ويذهب إلى أن سيكولوجية النمو والابستمولوجيا المعرفية تعتبران نموذجاً صالحاً لهذه الحلقات.

-إن الأفعال الخارجية، شأنها شأن العمليات الداخلية(الذهنية) تتسم بالتنظيم المنطقي وأن المنطق ذاته ينشأ على نحو ما من خلال أشكال التنظيم العفوي والتلقائي للأفعال.

-خلافاً لما قاله برغسون وجيمس فإن النشاط الذهني هو نشاط عقلاني، أي أنه يحتوي على بنية منطقية تحدد تشكل منطق التفكير ذاته. وعليه فإن على الباحث أن لا يدرس منطق الفعل ذاته فقط، بل وعليه أن يتناول أيضاً نماذج أو معايير الذكاء في تكون الأفعال المنطقية والرياضية.

وبالاعتماد على هذه المبادئ طرح بياجيه قضيتين أساسيتين، هما:

1- النشاط الذهني هو أفعال مادية وخارجية مستدخلة.

2- إمكانية تفسير الأفعال الخارجية، الحسية والعمليات العقلية باستخدام البنيات المنطقية.

وبالإضافة إلى ما سبق قام بياجيه بتحليل معمق للخلاف بين أنصار "موضوعية المجتمع(دور كهايم) ومؤيدي "واقعية الفرد"(تارد) والتباين في وجهات نظر البيولوجيين. وتوصل إلى وضع وسيلة لحل مسألة العلاقة بين الكل والأجزاء مشيراً إلى أن عملاً كهذا يعد مدخلاً للإبستمولوجيا كعلم تلتقي فيه الطرائق الفلسفية والبيولوجية لدراسة الذكاء.

إن الأنماط المكتملة والممكنة لتوازن أية منظومة هي ائتلاف معقد لأجزائها وارتباطها بعضها ببعض بطريقة ما. ويتحدث بياجيه عن ثلاثة أنواع لعلاقة الكل بالأجزاء. ففي النوع الأول تتغير طريقة التفاعل بين الأجزاء مما

يؤدي إلى تغير الكل. وفي النوع الثاني تتغير الأجزاء دون أن يتغير الكل. ويعرف النوع الثالث ثبات واستقرار الكل والأجزاء.

أما بداية نشاط بياجيه في ميدان علم النفس فتعود إلى بداية العشرينيات. فقد مكنه عمله في مخبر بينيه في باريز من الاطلاع على النظريات والدراسات النفسية وفي عام 1921 استدعاه كلاباريد للعمل في معهد جان جاك روسو في جنيف. وهناك شرع في دراسة القدرات العقلية عند الطفل. وبعد بضع سنوات عين أستاذاً في جامعتي جنيف والسوربون. ومن ثم شغل منصب مدير معهد روسو للدراسات التربوية والنفسية. كما أصبح مديراً للمكتب العالمي للتربية التابع لمنظمة اليونسكو.

وخلال سنوات 1921-1925 أجرى بياجيه الحلقة الأولى من تجاربه ونشر نتائجها في عدد من المؤلفات، أهمها: "الكلام والتفكير عند الطفل" (1923) و"الحكم والاستدلال عند الطفل"(1924) و"تصور العالم عند الطفل" (1926) و"السببية الفيزيائية عند الطفل"(1927) و"الحكم الخلقي عند الطفل" (1932). وتبرز عناوين هذه الكتب طبيعة المشكلات التي تصدى بياجيه لمعالجتها وتقديم الحلول لها. وتتمثل هذه المشكلات في تفكير الطفل ولغته وكيفية إدراكه للواقع الخارجي والعلاقات القائمة بين موضوعاته وأشيائه وظواهره.

ولعل ما يلفت الانتباه هو ما احتوته هذه الأعمال، وسائر أعمال بياجيه، من أدوات تختلف تماماً عن تلك التي يستخدمها الباحثون وممثلو النظريات والمدارس السيكولوجية. فقد انتقد بياجيه في مقدمة كتابه "تصور العالم عند الطفل" الاختبارات(الروائز) النفسية. ووجد أنها تقيد المفحوص(الطفل)، وتفرض عليه شروطاً مصطنعة تقضي على عفوية نشاطه النفسي. ولهذا فإنه يفضل الأخذ بالطريقة العيادية لأنها توفر للطفل حرية التعبير عن تصوراته وأفكاره بعيداً عن أي تدخل أو ضغط أو إيحاء. ومن هنا يجيء حرص بياجيه على أن تكون تقنيات ومضامين الاختبارات المخصصة للأطفال قريبة من نشاطهم اليومي والعادي، وأن تعتمد، بالتالي، على الحوار الذي يطرح الفاحص أثناءه أسئلة تتعلق بمختلف الظواهر الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهم، ويفسح المجال أمامهم للإجابة عليها بكل حرية. كأن يسألهم: كيف تتشكل الغيوم؟ كيف يسقط المطر؟ من أين يتكون الحلم؟ ما هو القمر؟ لماذا يطفو القارب على سطح البحر؟ هل عندك إخوة؟... الخ. فإذا أجاب الطفل على السؤال الأخير، مثلاً،

بـ"نعم"، طلب منه الفاحص أن يذكر عدد الأخوة. وفي ضوء إجابة الطفل على هذا السؤال يمكن للباحث أن يطرح عليه سؤالاً ثالثاً ورابعاً... وهكذا دواليك. ويعني هذا أن مدة الحوار وعدد الأسئلة لا يتحددان بشكل مسبق، وإنما يتوقفان على إجابات الطفل.

ومن ناحية ثانية انطلق بياجيه في دراسته للطفل من المبدأ العام القائل بوجود فرق نوعي بين ذكاء الطفل وذكاء الراشد. غير أنه لم يجسد هذا المبدأ في أعماله المبكرة بشكل واقعي وصحيح عندما طابق كلام الطفل وتفكيره. ووجد أن الأول، أي الكلام، يعكس أفعال الطفل الذهنية بصورة كاملة ومباشرة. وهذا ما جعله ينظر إلى تحليل لغة الأطفال كوسيلة وحيدة تقربنا من منطق تفكيرهم. إلا أنه عاد في الثلاثينيات إلى هذه المسألة واعترف بخطأ مطابقة الكلام والتفكير، مؤكداً على أنه ليس هناك أساس علمي يدعونا إلى القول بوجود مثل هذا التطابق الكبير بين الوظيفتين. كما أشار في الوقت ذاته إلى أهمية الأفعال المادية والخارجية في تشكل البنيات العقلية.

ومما يلفت الانتباه في أعمال بياجيه الأولى أيضاً هو انحيازه للجانب الاجتماعي واعتماده على الاندماج الاجتماعي لدى تفسيره للذكاء الإنساني وتطوره. وفي هذا الشأن يمكن أن نشير إلى صلته بالمدرسة الاجتماعية الفرنسية وتأثره الواضح بتعاليمها. فقد أفاد من نظرة دور كهايم إلى التفكير والمقولات المنطقية كنتاج للتطور الاجتماعي ومحاولته ربط حالة الوعي بالمرحلة التاريخية التي يمر بها التنظيم الاجتماعي. وأخذ عن ليفي برول فكرته حول اختلاف أنماط التفكير البشري باختلاف أنماط النظم الاجتماعية عبر التاريخ.

ولقد انعكست نزعة بياجيه الاجتماعية في مفهوم التمركز حول الذات EGOCENTRISME الذي احتل موقعاً هاماً في أعماله المبكرة. فمن خلال ملاحظاته وتجاربه الأولى توصل إلى أن كلام الطفل في المراحل الأولى من حياته غالباً ما يكون موجهاً إلى ذاته وليس إلى الآخرين. وعنى بذلك أن الكلام الذي يصدر عن طفل في الرابعة أو الخامسة من العمر، والأسئلة التي يطرحها على أترابه أو على الكبار أثناء ممارسته لنشاط ما(اللعب، الرسم، البناء والتركيب...) إنما يوجهها إلى نفسه، مع أنها تبدو من خلال صيغتها ومعانيها وكأنها موجهّة إلى الآخر. إن الكلام المتمركز حول الذات، هو، برأي بياجيه، وسيلة يتحدث الطفل الصغير بها عن نفسه دون أن يقصد التعرف على وجهة

نظر الآخر، أو يهتم به وبما يصدر عنه من استجابات.

على أن استعمال بياجيه لمفهوم التمركز حول الذات لم يقتصر على الكلام وحده، بل شمل جميع تجليات النشاط النفسي عند الطفل الصغير. وبذلك يصبح هذا الأخير -بالنسبة لبياجيه- مركزاً لا واعياً لعالمه الخاص. فهو غير قادر على أن يضع نفسه مكان الطرف الآخر، وأن يفهم أن غيره يدرك الأشياء بصورة مختلفة عما يدركها هو. إنه يخلط بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، بين شعوره وبين الواقع، بين الحلم والحقيقة. ويدرك دوافعه الشخصية كأشياء. ويحول رغباته الداخلية إلى علاقات سببية للظواهر الخارجية. ويفكر لنفسه ويتصور أن ما يراه يدور حوله بأمره ويوجد من أجله.

وهكذا ينظر بياجيه إلى التمركز حول الذات كسبب للإدراكات والتصورات والأحكام الخاطئة التي يتصف بها نشاط الطفل أثناء التجربة وفي الظروف الحياتية العادية. ويعتبره خاصية أساسية للنمط الرمزي أو الاجتراري من النشاط العقلي الذي يقابله نمط آخر، هو النمط الواعي أو الموجه. وما النمو العقلي عند الإنسان، في اعتقاده، إلا عملية انتقال من النمط الأول إلى النمط الثاني، أي من حالة اللاتمايز واللاوعي إلى حالة التمايز والوعي. ولعل هذا الانتقال يعكس موقف بياجيه من التغيرات التي تعرفها علاقة الطفل بمجتمعه خلال حياته. فقد نظر إلى الطفل في السنوات الأولى من العمر ككائنٍ غير اجتماعي يتجه تدريجياً ومع تقدمه في السن نحو المجتمع للاندماج فيه. وعندما يتحقق ذلك يصير كائناً اجتماعياً.

ومن خلال تقسيم النشاط النفسي للطفل إلى نمط رمزي وآخر واع نلمس تأثير النظرية الفرويدية على موقف بياجيه المبكر. ويتبين ذلك على نحو أكثر جلاء لدى وصفه لكل من النمطين. فقد وجد أن ما يميز النمط الأول(الرمزي) هو الآلية العفوية والخيال وتلبية الرغبات الذاتية وقصور وظيفة الكلام. وأن النمط الثاني(الواعي) يتصف بالغائية والواقعية والموضوعية والقدرة على التعبير المنطقي.

إن أولوية العلاقة الذاتية بالعالم الخارجي التي يعتبرها بياجيه السمة الأساسية لتمركز الطفل الصغير(3- 7 سنوات) حول ذاته تتجلى في المظاهر التالية:

السحرية MAGISME: وفيها يتصور الطفل أن باستطاعته أن يمنح القدرة للأشياء الخارجية، وأن يبدلها من خلال حركاته وأقواله.

الإحيائيـــة ANIMISME: فالطفل يخلع الحياة والشعور على كــل مـــا يحيط به من أشياء. فالشمس والنهر والجبل والكرسي والحجر وغيرها تتحــرك لأنها تريد ذلك. وهي تسمع وتبصر وتفرح وتحزن وتتألم لأنها تملــك عيونـــاً وآذاناً وأطرافاً وكل ما يملكه هو.

الاصطناعية ARTIFICIALISME: وتعني أن الطفــل ينظــر إلـــى الأشياء والظواهر المحيطة به على أنها من صنع قوى جبـــارة(الله أو كائنـــات بشرية أو حيوانية عملاقة)، أو أنها هي التي صنعت نفسها بنفسها. ويعتقد بـــأن ذلك إنما يحدث من أجله.

وتكشف هذه المظاهر(الخصائص) عن سيطرة الفهم الــذاتي للعـــالم عنـــد الطفل على الفهم الموضوعي الذي هو سمة النشاط الـــواعي عنـــد المـــراهقين والراشدين. وتبعاً لتصور بياجيه فإن طفل هذه المرحلة يفتقر إلى الأفعال التـــي تمكنه من الوقوف على العلاقات السببية بين الوقـــائع والحـــوادث الخارجيـــة، وتفسير التغيرات التي تطرأ عليها. فتصوراته وأحكامه تتشكل تحـــت التـــأثير المباشر للصفات الخارجية لتلك الوقائع والحوادث ونتائجها وما تخلفه من آثـــار على جهازه الحسي. ولإبراز هذه الخاصية يعـــرض بياجيـــه مقتطفـــات مـــن حواراته من عينة الأطفال الذين أخضعوا لاختباراته. وفيما يلي إجابات طفـــل في السابعة من العمر على بعض الأسئلة المتعلقة بموضوع التفكير:

"بياجيه: هل تعرف ماذا تعني كلمة فكر؟

الطفل: نعم!

بياجيه: هل تريد أن تفكر في بيتك؟

الطفل: نعم

بياجيه: كيف تفكر؟

الطفل: بالفم

بياجيه: هل تقدر أن تفكر وفمك مغلق؟

الطفل: لا

بياجيه: أغلق فمك وفكر في بيتك. هل تفكر؟

الطفل: نعم

بياجيه: إذن كيف تفكر؟

الطفل: بالفم..."(يعقوب، 1973، 27).

وهذا مقطع ثانٍ من حوار بياجيه مع طفل في الرابعة والنصف من العمر:

بياجيه: هل عندك إخوة؟

الطفل: نعم. واحد،اسمه جيرالد.

بياجيه: وجيرالد، هل عنده إخوة؟

الطفل: لا. أنا وحدي عندي إخوة.

ويتصور بياجيه أنه مع نمو الطفل تنحسر خاصية التمركز حول الذات لتفسح المجال أمام تكون التصورات الموضوعية لديه وظهور الفهم المنطقي لما يحيط به من أشياء وما يجري حوله من حوادث. وبفضل هذه التشكيلات الجديدة يصبح الطفل قادراً على تحديد الظواهر والأفعال عن طريق ربطها بأسبابها وإدراك العلاقات المتبادلة القائمة بينها.

ويبقى أن نشير إلى أن ما قاله بياجيه في سنوات نشاطه الأولى حول التمركز حول الذات لم يكن فاصلاً أو نهائياً. إذ أنه رجع إلى هذه المسألة وأدخل تعديلات على وجهة نظره في هذا المفهوم بعد أن رأى أن عملية الاندماج الاجتماعي لا تنحصر في إطار أو نمط أو اتجاه واحد من العلاقات بين الطبيعي والاجتماعي(الفرد والمجتمع)، بل إنها تشمل أنماطاً متعددة واتجاهات متنوعة لتلك العلاقات. وأشار فيما بعد إلى أنه لم يكن يعنى بمصطلح "التمركز حول الذات" سوى مرحلة معينة من مراحل النمو العقلي والمعرفي عند الطفل.

ومهما قيل عن هذه المرحلة من نشاط بياجيه ومؤلفاته فيها، فإنها لم تكن- باعتراف بياجيه نفسه- أكثر من تمهيد أو مقدمة للمراحل التالية. ولهذا فإنه لم يول أعماله خلالها اهتماماً خاصاً مثلما كان شأنه مع أعمال اللاحقة.

وتحمل السنوات ما بين 1925 و 1929 أهمية كبرى في تبلور الفكر السيكولوجي عند مؤسس مدرسة جنيف. فأثناءها انتقل من تحليل التفكير الكلامي إلى البحث المباشر للنشاط الفكري. ووجه اهتمامه بصورة رئيسية نحو دراسة نمو الذكاء في مرحلة الطفولة المبكرة. وسعى من وراء بحوثه الميدانية خلال هذه السنوات إلى الإجابة على جملة من الأسئلة المتعلقة بإدراك الطفل للأشياء واستمرار تصوره لها أثناء حركتها في المكان وغيابها عن ساحته البصرية، وكذا تحديد الخصائص الوظيفية لتنظيم الذكاء في المرحلة الحسية-

الحركية، وعلاقة النشاط العقلي في المرحلة ما قبل الرمزية بالمراحل التاليــة. وقد توجه نشاطه في هذه الفترة بمجموعة من المؤلفات هي: "ولادة الذكاء عند الطفل"(1936) و"بناء الواقع عند الطفل"(1937) و"تشكل الرمز عنــد الطفــل" (1946).

وعلى نفس الطريق خطا بياجيه خطوة أخرى تمثلت في قيامه بسلسلة من الدراسات، بدأها عام 1929 وأنهاها عام 1939. واستكمل بهــا تحليــل ذكــاء الطفل في المرحلة المبكرة من خلالها تناوله لهذا الموضوع عند الأطفال الأكبر سناً. وقد تمكن من بناء تصوراته حوله بالاعتماد على معطيات تحليــل نــشوء العدد وتكون مفهوم الكم عند الأطفال. كما صاغ أفكاره الرئيسية حول العمليات الذهنية على أساس المادة التجريبية التــي تناولــت تطــور مفــاهيم الثوابــت الفيزيائية(الاحتفاظ بالسوائل والكتلة والوزن والطول). ولعل أهم ما كتبــه فــي هذه المرحلة هو "تكون العدد عند الطفل" –بالاشتراك مــع شمينــسكا–(1941) و"تطور الكم عند الطفل"– بالاشتراك مع انهيلدر–(1941) و"علم نفس الــذكاء" (1947) و"المنطق وعلم النفس"(1953) و"الأصــناف والعلاقــات والأعــداد" (1942) و"بحث في المنطق"(1949).

والحق أن هذه الأعمال تؤلف مرحلة متميزة من مراحل العمــل العلمــي لبياجيه. فقد أكسبت نظرته إلى عمليات التفكير عند الطفل صبغة جديــدة أفــاد منها، فيما بعد، علم نفس النمو وعلم النفس التربوي المعاصر. والفضل في هذا لا يعود إلى مواصلة دراسة النشاط الذهني وتمييز مرحلة العمليات المشخــصة من بين المراحل التي يمر بها هذا النشاط فحسب، بل وإلى بناء نظرية منطقية تفسر عملية الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى. فعلى الرغم من الــصعوبات التي تواجه الباحث في هذا الميدان، فقد تصدى بياجيه–كعالم نفس– لهذه المهمة الصعبة والشائكة، وقام ببحوث خاصة لتأتي دراسته مثــالاً للــشمولية والدقــة والعمق.

أما المرحلة الرابعة من نشاط بياجيه العلمي فإنها تمتد مــن عــام 1940 حتى عام 1955 وتتميز بكثرة البحوث الميدانية وغزارة الإنتــاج. فقــد نــشر بياجيه خلالها حوالي 16 كتاباً، أهمها: "ست دراسات في علم الــنفس"(1964) و"من منطق الطفل إلى منطق المراهق"(1955) و"تطور مفهوم الــزمن عنــد الطفل"(1946) و"مفهوما الحركة والسرعة عند الطفل"(1951) و"تكون فكــرة الصدفة عند الطفل"– بمشاركة أنهيلدر–(1951) و"تكــون البنــى المنطقيــة"–

بمشاركة أنهيلدر- (1959) و"الهندسة التلقائية عند الطفل"- بمشاركة أنهيلدر وشمينسكا- (1948).

وتبرز عناوين هذه المؤلفات أن بياجيه درس في هذه المرحلة النمو العقلي في شتى مراحل الطفولة(المهد، الطفولة المبكرة، الطفولة المتأخرة، المراهقة). فقد أخضع للبحث والتحليل تكون مفاهيم الحركة والسرعة والصدفة والمكان عند الطفل على قاعدة "العمليات المنطقية للذكاء". وتناول أيضاً موضوع الإدراك وعلاقة بنيته بالبنيات الإجرائية للتفكير. كما تعرض لعلاقة المنطق بعلم النفس. وفي هذا الصدد وجد أنه إذا كان المنطق يهتم بالتحليل الصوري للمعرفة، فإن الإبستمولوجيا تبحث في المعرفة من جانب العلاقة المتبادلة بين الذات والموضوع. وآية ذلك أن بياجيه يقيم ضمن إطار النظرية الإبستمولوجية التكوينية علاقة جدلية بين الذات والموضوع($S \leftrightarrow O$). وهو ما يترتب عنه نشوء الفعل الذي يعتبره بياجيه مصدر المعرفة والنمو النفسي. وعلى أساس هذه العلاقة أيضاً يتكشف الموضوع وتتجلى خواصه بشكل تدريجي أمام الطفل عن طريق اللاتمركز DECENTRISME الذي يحرر المعرفة من كل خداع خارجي.

ولقد كان الاهتمام الكبير الذي أولاه بياجيه لدراسة النمو العقلي والمعرفي عند الطفل بالاستناد إلى العلاقات المنطقية والرياضية والنظرية والمعرفية وراء تأسيس مركز عالمي للأبستمولوجيا التكوينية EPISTEMOLOGIE GENETIQUE عام 1957 في مدينة جنيف.

وتتمثل المهمة الأساسية لهذا المركز في تطوير الأفكار الأبستمولوجية التكوينية والعمل على حل المشكلات السيكولوجية والمعرفية والمنطقية واللغوية الملحة. وقد انضم إلى هذا المركز اختصاصيون معاصرون في ميادين علم النفس والمنطق واللغة.(*)

وخلال المرحلة الأخيرة التي استمرت منذ عام 1955 حتى عام 1980 عمل بياجيه على ضبط نظريته وتنظيم آرائه وأفكاره عبر التعديلات والتنقيحات التي أظهرت خبرته وتجاربه ضرورة إدخالها. ودأب على رسم طرائق وأساليب تطبيقاتها في المجال التربوي والتعليمي. كما قام بإثراء وتعميق قواعد نظريته في

---

* *ظل بياجيه مشرفاً على نشاطات هذا المركز حتى وفاته. ومن أبرز المشاركين في تلك النشاطات: برونر، سميدسلوند، مورف، غريكو، ماتالوف، برليان، جونكهيد(علم النفس)، مييس، بت، غريز، باير(المنطق)، ماندلبروت(نظرية الإعلام).*

ضوء معطيات المعرفة العلمية الحديثة. وعرض ما انتهى إليه حول هذه القضايا في كتب ومقالات ومداخلات عديدة، أهمها: "علم نفس الطفل"(1956) و"علم النفس والتربية"(1969) و"علم النفس والإبستمولوجيا"(1970) و"التذكر والذكاء" (1968) و"الأبستمولوجيا وسيكولوجية الوظيفة"(1968) و"الأبستمولوجيا التكوينية والبحث السيكولوجي"(1957) و"البنيوية"(1968) و"الأبستمولوجيا التكوينية (1970) و"البيولوجيا والمعرفة"(1967).

اعتمد بياجيه في صياغة نظريته على المعطيات البيولوجية والعلاقات المنطقية- الرياضية، ومحاولته التوفيق بين السلوكية والغشتالتية والتحليل النفسي الفرويدي. واستطاع أن يضافر بين هذه المصادر في نسيج فكري أصيل ومنظم ومتسلسل يختلف بصورة جذرية عما قدمه أسلافه من علماء النفس. فقد أكد منذ العشرينيات على أن التغيرات التي يشهدها الطفل في مراحل نموه تتسم بالنوعية. والتمس الميدان ليجمع البراهين من خلال بحوثه فيه. ووجد أن المعارف والخبرات التي يكتسبها الطفل والدور الذي يلعبه المحيط ترتقي بتفكير الطفل من حالة اللاوعي والذاتية إلى حالة مختلفة نوعياً، وهي الحالة الواعية والموضوعية والمنطقية.

وفي تلك الأعوام التي كان بياجيه يقيم نتائج دراساته الأولى ويشرع فيها بالدخول إلى مرحلة جديدة وهامة من حياته العلمية، كان الحوار والجدل بين السلوكية والغشتالتية قد بلغا ذروة حرارتهما. ولئن اكتفى بياجيه في البداية بدور المراقب المهتم بذاك الحوار والجدل، فإنه تحول- الآن- إلى واحد من المحكمين الذين سجلوا آراءهم فيما كان يدلي به كل من الطرفين وثبتوا أحكامهم فيها عبر إنشاءاتهم الفكرية. فما أعجب بياجيه من السلوكيين هو تأكيدهم على الفعل(الاستجابة) ودوره في بناء السلوك. ومن الغشتالتيين تقديمهم للحياة النفسية في صيغتها الكلية. ولكنه، من جانب آخر، انتقد السلوكيين لأنهم أنكروا وجود البنية الداخلية النفسية. وعاب على الغشتالتيين نظرتهم السكونية والثابتة إلى نشاط الوعي. وقد انطلق في تحديد موقفه من النظريتين: السلوكية والغشتالتية على نحو ما تقدم من النظرة البيولوجية المعاصرة التي ترتكز على خاصية البنائية والكلية التي يتصف بها نشاط الكائنات الحية في تفاعلها المستمر مع الواقع الخارجي. ولذا فهو، وإن اتفق مع الغشتالتيين حول فكرة الكلية، فإنه يختلف معهم في النموذج الذي تطبق هذه الفكرة من خلاله. فبينما يتخذ الغشتالتيون من الفيزياء نموذجاً لهم، يسعى بياجيه لتطبيق النموذج البيولوجي

على مستوى النفس بكل ما يحمله هذا النموذج من مفاهيم وقوانين. وتبعاً لــذلك فإن عملية البناء على المستوى العضوي والنفسي، كما يتصورها بياجيه، هــي النشاط الدائم والمستمر الذي يقوم به الكائن الحي(الإنسان) لمواجهة التغيــرات والمشكلات التي يطرحها المحيط الخارجي وإعادة التوازن معه. ولما كان مــن المستحيل أن يكف المحيط الذي يتصف بغنى عناصــره وظــواهره وتــشابك علاقاتها بعضها ببعض عن طرح المشكلات، فإنه ليس بالإمكان تصور نهايــة لهذه المواجهة، وبالتالي فإن على الإنسان أن يتزود بالأدوات والوســائل التــي تمكنه من الصمود وتضمن له البقاء.

إن الفعالية التي يبديها الإنسان خلال تعامله مع محيطه المادي هي التــي تطور بنياته المعرفية، مثلما تؤدي إلى نمو أنسجة الجسم وأعضائه وأجهزتــه. ولعل في هذا الفهم لعلاقة الذات والموضوع وما يــنجم عنهــا علــى صــعيد الذات(النمو النفسي والنضج العضوي) يكمن خلاف بياجيه مع السلوكيين. ففــي حين يتوقف هؤلاء عند حدود التغيرات الحسية والحركية التي تحــدثها أفعــال الطفل مع الموضوعات الخارجية، يذهب بياجيه إلى اعتبار أن تلك التغيــرات ليست إلا جزءاً من البنيات النفسية التي تتشكل بفضل هذه الأفعال. وبشكل أكثر تحديداً فإن بياجيه يؤكد، خلافاً للسلوكيين، على وجود بنيات عقليــة، داخليــة. يكتسبها الطفل نتيجة تطور أفعالــه مــع الموضــوعات الخارجيــة وتناســقها وانتظامها. وهنا يطرح مفهوم الاستدخال الذي يعني انتقال الأفعال الخارجيــة، المادية وتحولها إلى بنيات داخلية، نفسية.

وزيادة على ذلك فإن بياجيه يعارض السلوكية فيرى أن الطفــل لا يولــد كقطعة من العجين يشكلها المحيط على النحو الذي يشاء، وإنما يكــون مــزوداً ببعض الأفعال الفطرية التي تمكنه من تلبية حاجاته الأولية. ويعتبر هذه الأفعال القاعدة التي يتكون عليها نشاطه النفسي بصورة متدرجة ومنظمة ومستمرة.

ومما ذكرناه يتبين أن بياجيه ينظر إلى النمو كعملية تفاعل مستمر بين الفرد ومحيطه الخارجي، وليس حاصل جمع الخبرات والمعارف التي يكتسبها الطفــل عن الأشياء والظواهر الخارجية، أو مجموعة أفعال مقررة ســلفاً ومثبتــة فــي عضويته على شكل برنامج موروث. ولوصف آليات هذه العملية المعقــدة يلجــأ بياجيه إلى نقل بعض المفاهيم البيولوجية إلى ميدان علم النفس. وهذه المفاهيم هي:

التمثل(الاستيعاب) ASSIMILATION: ويعني به النشاط الذي يقوم به الفرد في الوسط الخارجي بمساعدة ما يملكه من بنيات وخطط والــذي يفــضي

إلى إدماج بعض عناصر هذا الوسط في تلك البنيات والخطط.

المواءمة ACCOMODATION: ويقصد بها تلك التغيرات التي تطرأ على البنيات والخطط التي يملكها الفرد مما يجعله قادراً على التكيف مع المواقف الجديدة.

وينظر بياجيه إلى هاتين العمليتين على أنهما متكاملتان. فكل واحدة منهما هي سبب في ظهور الأخرى ونتيجة لها في نفس الوقت. وعن طريقهما يستطيع الطفل أن يحقق التكيف المضطرد مع المحيط.

التكيف ADAPTATION: وهو إمكانية الكائن الحي على مقابلة الموضوعات والأشياء الخارجية بالسلوك المناسب. ويستمد الإنسان هذه الإمكانية من عمليتي التمثل والمواءمة. بل إن بياجيه يذهب إلى التكيف هو التوازن بينهما.

التنظيم ORGANISATION: وهو نوع من التناسق بين أفعال الفرد في عمليتي التمثل والمواءمة. وتساعد هذه العملية على بقاء البنيات العقلية في حالة الانتظام والانسجام على امتداد مراحل النمو وتعاقبها. ويرتبط التنظيم بالتكيف في علاقة وظيفية تكاملية مثلما يرتبط التمثل بالمواءمة. فإذا كان التكيف يشير إلى علاقة الفرد بمحيطه الخارجي وتوازنه معه، فإن التنظيم يعبر عن انتظام الأجهزة والبنيات الداخلية والتوازن القائم فيما بينها.

التوازن EQUILIBRATION: وهو الهدف الأخير الذي تنزع إليه عناصر منظومة الفرد- البيئة. ويجد بياجيه أن هذه العناصر يتفاعل بعضها مع بعض على نحو منسجم ومتكامل. وأي تغير يلحق بأحدها يستدعي-بالضرورة- تغير العناصر الأخرى. ولذا فإن العلاقة بين الذات والموضوع عبر تطور هذه المنظومة هي التعبير الحقيقي عن عملية التوازن التي ينشدها النمو. وعليه فإن مهمة الباحث، في نظر بياجيه، هي تفسير جميع أشكال السلوك بوصفها ضرباً من التوازن. وهذا الأخير هو التعبير عن علاقة التكوينات والبناءات النفسية. ولما كانت هذه العلاقة، برأي بياجيه، هي علاقة جدلية، يتحول طرفاها ويتطوران باستمرار، فإن التوازن يعني الدينامية والحركة النشيطة والدائمة التي يتسم بها السلوك. وهذا ما يتمثل في ظهور مضامين جديدة لذكاء الطفل عبر التفاعل المستمر بين القديم والجديد. وهو ما عناه بياجيه حين قال: "... يتدخل في النمو العقلي عامل أساسي، هو التوازن. فعلى أي اكتشاف أو أي

مفهوم جديد أن يتوازن مع سابقه. ولابد من تنظيمات وتعويضات للوصول إلى التماسك بين القديم والجديد. إنني أستعمل كلمة "التوازن" ليس بالمعنى الجامد، بل أعني بها التوازن المتدرج. وهو التوازن الذي يعتبر تعويضاً للاضطرابات الخارجية عن طريق استجابة الفرد"(PIAGET, 1972, 34).

وهكذا فإن الاختلال في التوازن بين الفرد ومحيطه الخارجي وما يعتريه من اضطرابات وتوترات يدفع بالطرف الأول إلى القيام بالحركات والأفعال التي تعيد التوازن وتزيل الاضطرابات والتوترات. ويعتقد بياجيه أن التوازن لا يتحقق إلا في المرحلة الأخيرة من النمو. ذلك لأن التعويض الذي يتحدث عنه لا يتم إلا من خلال العمليات المنطقية وإدراك العلاقات العكسية التي يظل النشاط العقلي للطفل يفتقر إليها طيلة السنوات التي تسبق تلك المرحلة، أي مرحلة الذكاء المجرد أو المنطقي.

ومن أركان النظرية الأبستمولوجية التكوينية- كما أشرنا- اهتمام صاحبها بالدراسات المنطقية واعتماده على العلاقات المنطقية والرياضية كمعايير لنمو النشاط الذهني لدى الطفل. ولقد وجد بياجيه أن مشتملات هذا النشاط هي البنيات STRUCTURES والخطط SCHEMES.

ويقصد بالمفهوم الأول مجموعة الأفعال أو العمليات المترابطة والمنتظمة التي يمتلكها الطفل في مرحلة من مراحل نموه. وبهذا يريد أن يؤكد على وجود بنيات ذات مستويات متفاوتة تكون مسؤولة عن تحديد وتوصيف مراحل النمو.

أما الخطط فهي الأساليب والطرائق التي يتبعها الطفل في التعامل مع موضوعات العالم الخارجي وأشيائه. ويميز بياجيه بشكل أساسي نوعين من الخطط. ففي النوع الأول يستجيب الطفل بصورة عفوية وتلقائية على ما يدور حوله. وفي النوع الثاني تكون الاستجابة غائية ومقصودة. يقول بياجيه: "الخطة هي كيفية أو طريقة في العمل تتبع أحياناً بصورة تلقائية، وأحياناً بصورة موجهة للتصدي للمشكلات"(DASEN, 1972, 277).

ووجد بياجيه أنّ تكوّن الخطط يتم بصورة تدريجية ومتصاعدة بفضل عملية التمثل. فالخطط الجديدة تتشكل على أساس الخطط القديمة وتندمج فيها مؤلفة خططاًأكثر تطوراً وقدرة على مواجهة المواقف المستجدة التي يعززها الواقع الخارجي. وتعدّ الخطط الانعكاسية الفطرية SCHEMES REFLEXS الخطط القاعدية التي تتكون من خلالها وتندمج معها الخطط الانعكاسية الأولى التي يتمثلها الطفل عبر نشاطه الحسي- الحركي مع الأشياء والأشخاص. وفي

هذا يقول بياجيه بأن الخطة: "لا تعرف بداية مطلقة أبداً. ولكنها تنتج دوماً عن طريق التمايزات المتتابعة من خطط سابقة تعود في أصولها إلى المنعكسات الفطرية أو الحركات التلقائية الأولية..." (BIOLOGIE ET CONNAISSANCE, 1967, 26).

وعلى هذا النحو يتحدد مسار التطور العقلي بالتغيرات الخارجية(الحسية والحركية) والداخلية(التصورات، عمليات التفكير) التي تطرأ على سلوك الطفل ونشاطه. وتتجسد هذه التغيرات، في نظر بياجيه، في نشوء البنيات والخطط وارتقائها. فطبيعة هذه البنيات والخطط ومحتواها واتجاهها تقرر نوعية ومستوى مرحلة النمو العقلي.

لقد أعلن بياجيه منذ البداية معارضته الشديدة لمحاولات منطقة علم نفس التفكير التي أقدمت عليها بعض المذاهب في القرن التاسع عشر. كما انتقد تحليل النشاط العقلي عند الأطفال بمنطق الكبار. بيد أن موقفه هذا لم يكن موجهاً ضد توظيف قوانين المنطق والعلاقات المنطقية في تفسير العقل بصورة مطلقة بقدر ما كان يستهدف المنطق الصوري. ولقد أوضح ذلك من خلال دعوته المبكرة إلى ربط علم النفس بالمنطق، والجمع بين التحليل السيكولوجي والتحليل المنطقي. ومع أن هذه الدعوة لم تجد صدى في أعماله المبكرة. إلا أنها شغلت حيزاً هاماً في إنتاجه اللاحق. وتتلخص الإشكالية التي تصدى بياجيه لحلها فيما إذا كان هناك تناسب بين البنيات المنطقية والبنيات النفسية. ولقد أتت إجابته على هذا التساؤل عبر الكثير من أعماله لتبرهن على وجود هذا التناسب وتؤكد على إمكانية، بل وضرورة تفسير النمو العقلي ووصف تجلياته على أساس المنطق الرياضي.

ومن منطلق التكون التدريجي للبنيات والخطط العقلية يميز بياجيه عدة مراحل وفترات وأطوار لنمو النشاط العقلي عند الطفل. ونحن، إذ نستخدم هذه المفاهيم(مرحلة، طور، فترة)، فإننا نود أن نشير من خلالها إلى تداخلها، وإلى غياب الحدود الفاصلة بينها أحياناً في أعمال بياجيه. فلكي يعبر عن مستوى من مستويات النمو يستعمل مفهوم "الفترة" تارة، ومفهوم "المرحلة" تارة أخرى. كما يستعمل مفهوم "المرحلة" في بعض مؤلفاته ليعني به جزءاً أو طوراً من الأطوار التي تغطي فترة من فترات النمو... وهكذا. وقد نجم عن ذلك ما نلاحظه لدى قراءة أعمال بياجيه من تفاوت في عدد مراحل النمو وعدد سنوات كل واحدة منها. ولعلنا نجد في كتاب ر. دروز R. DROZ وم. راهمي M.

RAHMY "قراءة بياجيه" أو كيف تقرأ بياجيه؟ LIRE PIAGET عرضـــاً واضحاً ومفصلاً لتصورات بياجيه حول مراحل نمو العقل عند الطفل؟ اختزلاه في الجدول التالي:(DROZ ET RAHMY, 1972. 59).

الرقم	عنوان المؤلف	المستوى	العمر (بالسنوات)
			٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢
١	ست دراسات في علم النفس *SIX ETUDES DE PSYCHOLOGIE* (١٩٤٠)	التركيبات الوراثية العادات الحركية الأولى الذكاء الحسي- الحركي الذكاء الحدسي العمليات الحسية العمليات المنطقية	
٢	علم نفس الذكاء *PSYCHOLOGIE DE L'INTELLIGENCE* (١٩٤٧)	المرحلة الحسية – الحركية المرحلة ما قبل العملية المرحلة الحدسية المرحلة الحسية المرحلة المنطقية	
٣	علم نفس الطفل *PSYCHOLOGIE DE LENFANT* (١٩٦٦)	المرحلة الحسية – الحركية العمليات الحسية العمليات المنطقية	
٤	البيولوجيا والمعرفة *BIOLOGIE ET CONNAISSANCE* (١٩٦٧)	المرحلة الحسية الحركية العمليات الحسية العمليات المنطقية	
٥	الأبستمولوجيا التكوينية *LEPISTEMOLOGIE GENETIQUE* (١٩٧٠)	المرحلة الحسية — الحركية *الطور١ من مرحلة ما قبل العمليات* الطور٢ من مرحلة ما قبل العمليات الطور١ من العمليات الحسية الطور ٢ من العمليات الحسية مرحلة العمليات المنطقية	

ومهما يكن من أمر فإن هناك ما يشبه الإجماع فيما كتبه المؤرخون والبـــاحثون على وجود أربع مراحل رئيسية للنمو العقلي والمعرفي عند الطفل يكون بياجيه قد حدد معالمها وحدودها وخصائصها بدرجة مقبولة من الدقة والوضوح. وهذه المراحل هي:

1-المرحلة الحسية- الحركية. وتستمر منذ الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر.

2-المرحلة الحدسية(سنتان- 7 سنوات)

3-المرحلة الحسية(7 سنوات- 12 سنة)

4-المرحلة المنطقية(12 سنة- 16 سنة)

المرحلة الحسية- الحركية

وتحتل هذه المرحلة أهمية خاصة على صعيد النمو العقلي عند الإنـــسان. وبذا يكون بياجيه قد تجاوز الاعتقاد الخاطئ الذي قصر أصحابه الحديث عنهـــا على نمو الإدراكات وبعض الحركات ونشوء الصور الأولية للكلام عند الطفل. ولا غرو أن نجده يخصص عدداً من دراساته لإظهار خصائص هذه المرحلـــة والتعرف على حقيقة التغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل أثناءها. فهو يـــرى أن الوليد الإنساني يستهل نشاطه الحيوي بالاستجابات الفطرية(المص، حركات الأطراف والرأس...). ويرد هذه الأفعال البسيطة إلى جبلّة الطفل ذاته. وينظر إليها كأساس تقوم عليه المكتسبات التي يطلـــق عليهـــا "الاســـتجابات الدائريـــة البدائية"، والتي تتمثل في الإبصار والسمع والإمـــساك والتـــصويت. ويعـــرف الاستجابة الدائرية بأنها: "... تمثلٌ مكرر وآلية تنمو عن طريقها الخطة. فالطفل يقوم بالفعل ويهتم بالنتيجة. ويكرر الفعل ذاته. وهذا التكرار هو ما سماه بلدوين BALDWIN الاستجابة الدائرية". وهذا يعني أن الاستجابات التي تصدر عن الطفل منذ نهاية الأسبوع الرابع وحتى الأسبوع الثامن عشر تقريباً ذات طـــابع عفوي وتتكرر بصورة شبه دائمة(دائرية).

وبعد ذلك تظهر لدى الطفل استجابات قصدية يدعوها بياجيـــه "الحركـــات الدائرية الثانوية". وهي الاستجابات التي تتصف بالتآزر والتناسق بـــين بعـــض الحواس والحركات، مثلما هو حال عملية الإمساك بالشيء والنظر إليه في وقت واحد. ويمتد هذا الطور من الشهر الخامس حتى الشهر الثامن أو التاســـع مـــن العمر. وخلاله تكتسب أفعال الطفل نوعاً من الغائيـــة. ويعتبـــر بياجيـــه هـــذه

الاستجابات مقدمة لنشوء الخطط الحركية والبناءات الثانوية في الأشهر الثلاثة الأخيرة من السنة الأولى من عمر الطفل. وهذا ما يتبدى عبر التناسق بين الخطط الثانوية بعضها مع بعض وبين الوسائل والغايات. فعن طريق هذا التناسق تصبح أفعال الطفل غائية تماماً وتلوح عبر نشاطه بوادر القدرة على التمييز بين ذاته والموضوعات الخارجية وبداية تكون مفهوم دوام الشيء.

وفي الطور الخامس الذي يستمر حتى السنة والنصف تتعزز الخطط الحركية التي تمكن الطفل من تصور الأشياء وأماكن تواجدها، وتتكون "الاستجابات الدائرية" الثالثة. كما تظهر إمكانية اكتشاف الوسائل الجديدة التي توصله إلى الأهداف المطلوبة، وذلك عن طريق المحاولات والأخطاء.

وتتوج المرحلة الحسية- الحركية بقدرة الطفل الذي يتراوح عمره بين السنة والنصف والسنتين على ابتكار وسائل جديدة بفضل التصور والرمز والمحاكاة التي ينطبع بها نشاطه.

المرحلة الحدسية أو مرحلة ما قبل العمليات أو ما قبل المفاهيم

وفيها تستمر حركات الطفل وإدراكاته الحسية بالتناسق والتعقيد. ولعل أهم ما يميزها، حسب تصور بياجيه، هو تطور الوظيفة الكلامية التي تمكن الطفل من إقامة علاقات أكثر تقدماً مع الكبار من جهة، ومع أترابه من جهة ثانية، وغنى تصوراته وقدرته على مقارنة الأشياء وتحليل وتركيب بعض خصائصها الفيزيائية والكيميائية واستخدام الرموز في نشاطاته المتنوعة، ولاسيما اللعب.

إن استيعاب الطفل للغته الأم بصورة تدريجية وبوتائر سريعة خلال المرحلة الحدسية يزيد من اندماجه في المجتمع ويسهل معاشرته للكبار. فبوساطة اللغة يصبح أكثر قدرة على فهم الآخرين وتوجيهات وتعليمات الراشدين منهم على وجه الخصوص، ونقل أحاسيسه مشاعره وتصوراته إليهم. وعلى الرغم مما يحدثه الكلام من تطور في النشاط العملي والذهني عند الطفل، فإن بياجيه يرى أن التمركز حول الذات كخاصية أساسية تميز هذا النشاط حتى السنة السابعة من العمر يطبع هذه الوظيفة بطابعها الخاص. وقد دأب على جمع الأدلة على ذلك عبر العديد من التجارب التي أجراها مع ممثلي هذه المرحلة العمرية. وأكد في النتيجة على أن ما يغلب على كلام الطفل في هذه المرحلة هو كونه موجهاً إلى الذات. فالطفل يتكلم ويتحدث حتى حينما يكون لوحده

ويخيل للمراقب الذي يراه أو يسمعه أنه يخاطب شخصاً آخر. والحقيقة أنـــه لا يخاطب إلا نفسه.

إنه يقوم-كما يقول بياجيه- بمناجاة(مونولوج) فرديـــة. والأطفـــال الـــذين يوجدون في مكان واحد، ويمارسون نشاطاً ما(رسم، لعب، بنـــاء...) يفعلـــون الشيء ذاته. فأنت تسمعهم وهم يتكلمون ويتحدثون وكأنهم يتحـــاورون. ولكـــن المتابعة الدقيقة لسلوكهم هذا تبين أن أياً منهم لا يسمع الآخر، ولا يعير انتباهـــاً إلى كلماته وأقواله وأسئلته. وهذا ما يسميه بياجيه المناجاة الجماعية. وانطلاقـــاً من تلك التجارب أيضاً قرر مؤسس مدرسة جنيف أن الكلام المتمركـــز حـــول الذات أو الكلام غير الاجتماعي يتراجع شيئاً فشيئاً ليفسح المجـــال مـــع بدايـــة المرحلة التالية من النمو لظهور الكلام الاجتماعي.

وما قيل عن الكلام في المرحلة الحدسية يصح على بقية جوانـــب النـــشاط العقلي. حيث أن بياجيه يجد تجليات التمركز حول الذات وآثـــاره بـــارزة فـــي أحكام الطفل وآرائه وتصوراته المباشرة التي تفتقـــر للمحاكمـــات والبـــراهين المنطقية. ويميز نوعين أو مستويين للحدس، ويصف بهما تطور ذكاء الطفـــل خلال هذه المرحلة. فالمستوى الأول الذي يطلق عليه "الحدس البـــدائي" يطبـــع النشاط الـــذهني لطفـــل الـــسنة الثالثـــة حتـــى الرابعـــة بالإبهـــام والدمجيـــة SYNCRETISME. والمستوى الثاني، أو كما يسميه الحدس المتماسك، يميز النشاط الذهني للطفل منذ السنة الخامسة حتى السابعة. ويقوم على التـــصورات التي لم ترق بعد إلى المعكوسية REVERSIBILITÉ.

وهكذا فإن هذه المرحلة تقدم إضافات هامة إلى إمكانيات الطفل وقدراتـــه كالكلام والتصورات واستدخال الأفعال الخارجية إلى الفكر باستخدام الكلمـــة أو الرمز بدل الفعل، مما يجعله عندما يصل إلى نهايتها قادراً على أن يفكر حدسياً بصورة جيدة. غير أن تجاربه تظل غير معكوســـة. فبإمكـــان الطفـــل الآن أن يستخدم خطط الأفعال التي اكتسبها مع الأشياء الثابتة. كأن يقف، مـــثلاً، علـــى المساواة بين أ وب وب وجـــ. ولكنه يعجز عن الانتقال إلى المساواة بـــين أوج وهو ما لا يتحقق إلا في المرحلة اللاحقة.

المرحلة الحسية

وهي المرحلة التي يعرف النمو العقلي عند الطفل خلالها تحولات كبيـــرة. وتبرز هذه التحولات بصورة أساسية في توجه النشاط الذهني من التمركز حول

الذات إلى الاندماج الاجتماعي، حيث يبدأ الطفل الذي يستقبل هذه المرحلة بدخوله إلى المدرسة بمشاركة أترابه ألعابهم التمثيلية(الدورية) المعقدة، وإظهار قدر من الحرص على السير السليم لها باحترامه لقواعدها، وتقويم سلوك الأطفال الآخرين على أساسها. وتنمو لديه بشكل واضح الروح الاجتماعية والرغبة في إقامة صلات مع الآخرين ومحاورتهم والاستعداد لفهمهم. وبالتوافق مع الصبغة الاجتماعية التي تصطبغ بها فعاليته تتطور لديه وظيفة الكلام تطوراً ملحوظاً. فيتضاعف معجمه اللغوي، ويصير أكثر قدرة على فهم الآخرين، وعلى التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وعن العلاقات القائمة بين الوقائع والأشياء والحوادث باستخدام أدوات التعليل والربط وظروف الزمان والمكان. كما يستوعب عبر سنوات هذه المرحلة الكثير من المعايير الاجتماعية والقيم الخلقية التي تزوده بإمكانية تقييم أفعاله وأفعال الآخرين.

وإن أهم صفات هذه المرحلة أو مكتسباتها على صعيد النشاط العقلي عند الطفل هو تكون المفاهيم الأساسية للاحتفاظ. إذ أن الطفل يظهر خلالها مقدرة على القيام بالعمليات العكسية. كأن يصنف الموضوعات الخارجية، ويقيّم العلاقات فيما بينها ويضعها في مجموعات أو فئات(الحيوانات، النباتات، الأثاث المنزلي،...) على أساس ما هو مشترك بينها من صفات، كاللون والشكل والحجم والوظيفة وسواها. إنه يقوم بترتيب العصي أو الدوائر ترتيباً تصاعدياً(من الأصغر إلى الأكبر) أو تنازلياً(من الأكبر إلى الأصغر) دون أخطاء. ويستطيع أن يتوصل من خلال المعطيات: أ < ب، ب < ج، إلى أن أ < ج أو يستنتج من خلال المعطيات: أ > ب، ب> ج أن أ > ج وأن يدرك تعاقب المساواة أ=ب، ب=ج، ويصل إلى أن أ=ج. ويدلل ذلك كله على أن الطفل يفهم أن العنصر الأوسط(ب) يمكن أن يكون أكبر(أو أصغر أو مساوياً) من العنصر الأول(أ) وأصغر(أو أكبر أو مساوياً) من العنصر الثالث(ج) في نفس الوقت، بيد أن جميع هذه العمليات المنطقية التي يجريها الطفل في هذه المرحلة ترتبط في مجاله الإدراكي ارتباطاً مباشراً. وهذا معناه أن تفكير الطفل هنا لم يتحرر بعد من سيطرة الإدراك الحسي المباشر وتبعيته لما يقدمه الإحساس من معطيات حول خصائص الأشياء وعلاقاتها بعضها ببعض.

ولقد خصص بياجيه شطراً لا بأس به من اختباراته للبرهان على حسية التفكير عند الطفل وتخلصه التدريجي منها عبر سنوات هذه المرحلة. حيث تتبع في سلسلة من تلك الاختبارات تكون "مفهوم الاحتفاظ بالسوائل والحجم

والوزن..." بالإضافة إلى نشوء مفهوم العدد عند الطفل.

وتعد هذه السلسلة أكثر الاختبارات التي وضعها بياجيه أصـــالة وتجـــسيداً لفكره. ولهذا فإنها لاقت رواجاً وانتشاراً واسعين.

ومن بين اختبارات تلك السلسلة اختبار الاحتفاظ بالسوائل. ويتطلب إجراؤه وجود أوعية متساوية وأخرى أكبر وأصغر، بالإضافة إلى سائل ملون. وتتمثل الخطوة الأولى في قيام الطفل بصب السائل في اثنين من الأوعيـــة المتـــساوية (أو ب) الموجودة على الطاولة إلى درجة واحدة.

ومن ثم يطلب منه تفريغ الكمية الموجودة في أحد الوعاءين(ب، مثلاً) في وعاء آخر(ج) ذي قاعدة أوسع وارتفاع أقل من الوعاء ب(أو الوعاء أ). وفـــي حالة ثانية يطلب منه تفريغ السائل الموجود في أحـــد الوعـــاءين فـــي أوعيـــة صغيرة(د، هـــ، و). وبعد تنفيذ الطفل لهذه المهمة يطرح عليه سؤال عمـــا إذا كانت كمية السائل في الوعاء(ج) مساوية للكمية الموجودة في الوعاء(أ) أو مـــا إذا كانت كمية السائل في الأوعية(د، هـــ، و) مساوية للكميـــة الموجـــودة فـــي الوعاء(أ).

وفي اختبار الاحتفاظ بالحجم تعرض أمام الطفل قطعتان من العجينة مـــن نفس المادة والوزن والحجم(طابة)، ويمكن التأكد من إدراكـــه للمـــساواة بـــين القطعتين عن طريق سؤاله عن ذلك أو باستعمال الميزان. ثم يطلـــب منـــه أن يغير شكل إحدى القطعتين(ب، مثلاً) فيجعلها على صورة قرص أو يفتلها لتأخذ شكل الحبل، أو يقسمها إلى قطع صغيرة. وبعد القيام بذلك يطرح عليه الـــسؤال التالي: هل العجينة الموجودة في القطعة(أ) مساوية أو أكثر أو أقل من العجينـــة الموجودة في القرص(أو الحبل أو القطع الصغيرة)؟ وبصرف النظر عن إجابة الطفل على هذا السؤال أو غيره من الأسئلة التي تـــستدعيها اســـتعمالات هـــذا الاختبار وأهدافه، فإن على الباحث أن يستفسره ويطلب منه تقـــديم توضـــيحات وأدلة على إجابته.

ويشبه اختبار السكر الذي يقيس قدرة الطفل على الاحتفاظ بالحجم والوزن الاختبار السابق في كثير من جوانبه ومراحله. فبعد تحضير قطعة(أو قطع) من السكر وكأسين متماثلين وملعقة وماء وميزان يطلب من الطفل أن يسكب المـــاء إلى سوية واحدة في الكأسين، ثم يـــضع قطعـــة(أو أكثـــر) مـــن الـــسكر فـــي أحدهما(ب، مثلاً) ويحركها بالملعقة لإذابة السكر في الماء. وبعد ذلـــك تطـــرح عليه أسئلة تتعلق بالتغيرات التي طرأت على الماء في الكأس الذي وضع فيـــه

السكر من حيث الوزن والحجم والطعم، ومقارنته بالماء الموجود في الكأس الآخر(أ).

ويستدعي اختبار الاحتفاظ بالطول تحضير سلكين متساويين في الطول والتأكد من إدراك الطفل لهذه الحقيقة عن طريق وضعهما الواحد بجانب الآخر. ومن ثم يقوم الباحث(أو المفحوص ذاته) بتغيير شكل أحد السلكين(ب، مثلاً) فيجعله منكسراً أو منحنياً، ويسأل الطفل عما إذا كان السلكان متساويين في الطول.

ومن خلال تطبيق هذه الاختبارات على بعض أطفال مدينة جنيف من مختلف الأعمار توصل بياجيه إلى أن مفهوم الاحتفاظ بكمية السائل يتكون بدءاً من السنة السابعة من العمر. وقد أحصت أنهيلدر نسبة الناجحين من الأطفال في اختبار السوائل فوجدت أنها تصل إلى 74% عند أطفال السن السابعة. بينما لم تتجاوز 4% عند أطفال الخامسة و 18% عند أطفال السادسة. كما خلص إلى أن مفهوم الاحتفاظ بالمادة يظهر في السنة الثامنة، وبالوزن بدءاً من العاشرة، وبالطول بعد السنة الحادية عشرة، وبالحجم عند حدود السنة الثانية عشرة(يعقوب، 1973، 116).

وانتهى زعيم مدرسة جنيف إلى نتائج مماثلة عن طريق تطبيق اختبارات التسلسل والتصنيف. فقد وجد أن نسب الأطفال الذين يستطيعون أن يدركوا العلاقة بين الشكل واللون في اختبار القطع المربعة والمدورة(5 قطع مدورة زرق ومربعان حمراوان وآخران زرقاوان) واختبار الأزهار(10 زهرات، 8 حمر واثنتان صفراوان) تتوزع على النحو التالي:(يعقوب، 1973، 118، 119).

العمر(بالسنوات)	5	6	7	8	9
اختبار القطع	8%	20%	50%	70%	80%
اختبار الأزهار	10%	23%	43%	60%	73%

ووجد أن نسب الناجحين من الأطفال في اختبار المصفوفات MATRICES هي كما يلي:

العمر(بالسنوات)	4	5	6	7	8	9
اختبار المصفوفات	28%	23%	35%	50%	57%	65%

إن نسب الناجحين في ترتيب المساطر العشر التي تتراوح أطوالها بين 10 سم و 17سم(التسلسل) هي 9% من أطفال السنة الخامسة و34% من أطفال السادسة و 63% من أطفال السابعة و 95% من أطفال الثامنة(يعقوب، 1973، 120-122).

وتدلل هذه المعطيات على أن الطفل في هذه المرحلة قادر على القيام بالعمليات المنطقية شريطة أن توجد الأشياء والموضوعات ضمن ساحة إدراكه. ومن هذا المنطلق يقرر بياجيه أن هذه المرحلة تحمل في طياتها بذور ومقدمات المرحلة النهائية التي يكتمل فيها البناء العقلي عند الفرد.

المرحلة المنطقية أو مرحلة العمليات الشكلية

ولعل أبرز ما تتسم به هو قدرة المراهق على وضع الفرضيات وإجراء المحاكمات الاستدلالية والاستنباطية المنطقية، أي أن بإمكانه أن يحل المسألة أو المشكلة المطروحة عن طريق تصوراته لكيفية الحل وطرح الفرضيات التي تفضي إليه والقيام بتحليل المعطيات والشروط المقدمة وعزل ما هو ثانوي منها عما هو أساسي، ومن ثم تعميمها والتحقق من صحة الفرضيات. وهو عندما يقوم بكافة هذه العمليات، فإنه لا يعتمد- كما كان في السابق- على الإدراك المباشر للأشياء. فهي، أي العمليات، تجري على المستوى الذهني. وببلوغها هذا المستوى يصبح بمقدور المراهق أن يتمثل المفاهيم المجرّدة كالخير والعدالة والحق والفضيلة، والقوانين العلمية التي تخضع لها حركة الأجسام والظواهر الطبيعية في الزمان والمكان. وبفضلها يتخلص تفكيره من ارتباطه بالواقع المحسوس والمباشر، ويرتقي بمعرفته من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد. وبكلمات أخرى فإن البناء العقلي يصل في نهاية هذه المرحلة إلى أعلى درجة من التوازن. ويلخص بياجيه مظاهر نمو الذكاء لدى المراهق بقوله: "فالمراهق- على عكس الطفل- فرد يفكر خارج نطاق الحاضر، ويكون نظريات عن جميع الأشياء، ويهتم على وجه الخصوص بالاعتبارات غير الواقعية"(بياجيه، 1978، 229).

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن بياجيه لم يقصر نشاطه على دراسة المجال العقلي والمعرفي وتطوره، بل إنه شمل، إلى جانب ذلك، المجال الانفعالي ونموه عند الطفل. وخلافاً لتصور فرويد، نظر بياجيه إلى هذا المجال باعتباره ظاهرة تتكون وتتطور تبعاً للبناء الروحي الدينامي. وهكذا فقد وجد أن نمو

الانفعالات والأحاسيس تمر بثلاث مراحل رئيسية تتوافق وتتزامن مع مراحل نمو الذكاء. فنشوء الانفعالات الأولية البسيطة يقابل المرحلة الحسية- الحركية ويترافق معها. وتكون السلوك الخلقي منوط بمواقف الكبار وأحكامهم. ولذا فإنه يتم خلال المرحلة الحسية الرمزية. وبروز الإرادة والاستقلالية في السلوك الخلقي يتزامن مع ظهور التفكير الحسي والمنطقي. وتلعب الإرادة، بالنسبة لبياجيه، دوراً هاماً في الحياة الوجدانية للمراهق شبيهاً بالدور الذي تضطلع العمليات الذهنية في نشاطه العقلي والمعرفي. فإذا كانت العمليات الذهنية تحقق للمراهق التكيف والتوازن، فإن الإرادة تمنح سلوكه طابعاً غائياً، وتمد شخصيته بأسباب الثبات والاتزان.

إن التقسيم الذي جاء به بياجيه لمراحل النمو وأطواره لا يعني، في رأيه، انفصال تلك المراحل أو استقلالها بعضها عن بعض بقدر ما يعني أنها حلقات في سلسلة، كل واحدة منها تكمل الأخرى وتمهد لظهورها أو تنتج عنها. فالنمو، والحالة هذه، هو عملية دينامية منتظمة ومستمرة، ينتقل الذكاء خلالها من مرحلة أدنى إلى مرحلة أعلى، ومن حالة الغموض وعدم التمايز والاختلال إلى حالة الوضوح والتمايز والتوازن. ولقد اعترف بياجيه بالصعوبات التي يواجهها علم النفس التكويني في مسعاه لرسم الحدود بين مراحل النمو، وتعيين المدة الزمنية التي تستغرقها كل واحد منها. وأمام هذه الحقيقة التي أقرها الكثير من العلماء فإننا لسنا بصدد اتهام بياجيه بالتناقض، خاصة وأن الرجل ينظر إلى النمو على أنه حصيلة تراكمات في البنية النفسية(العقلية خاصة) تتحول عن طريق الخبرة والتجربة الحياتيتين للفرد إلى حالة نوعية تطبع النشاط العقلي بطابعها وترتقي به إلى مستوى متقدم ومختلف بخصائصه عن مستواه السابق اختلافاً جوهرياً. ومما يجعلنا أميل إلى رد اتهام كهذا هو أن بياجيه لم يتجنب تقسيم النمو إلى مراحل رغم إدراكه لصعوبات هذا العمل ومخاطره. ولم يفعل ما فعله بعض علماء النفس التكويني أمثال أ. جيزل A. GESELL(1880-1961م) الذي اكتفى بوصف التطورات التي تطرأ على سلوك الطفل منذ الولادة حتى السنة السادسة عشر دون أن يتوقف عند مراحل أو أطوار ذات خصائص متميزة خلال هذه الفترة الزمنية. فما كان يمتلكه بياجيه من عمق في الفكر ودقة في التصور ورغبة في إقامة صرح نظري قوي ومتماسك دفعه إلى التصدي لمهمات تقسيم مراحل النمو ووصفها. فراح يبحث عن قواعد ومسوغات منطقية يقيم عليها الجانب الهام من نظريته. وقد قاده ذلك إلى وضع معايير ومؤشرات لمراحل النمو العقلي والمعرفي التي تحدث عنها. وهذه

المعايير هي التدرج HIÉRARCHIE والاندماج أو التكامل INTÉGRATION والتدعيم CONSOLIDATION والبناء CONSTRUCTION.

ويقصد بياجيه بتدرج مراحل النمو تشكل بنيات الذكاء وفق تعاقب ثابت ضمن المرحلة الواحدة، وعلى مستوى جميع المراحل. وعلى هذا يكون الانتقال من مرحلة إلى أخرى مرهوناً بتكون بنيات المرحلة السابقة. ويشير معيار التكامل إلى أن البنية العقلية تقوم على أساس البنية السابقة وتندمج فيها دون أن تلغيها أو تعطلها. ويعبر التدعيم عن تكون البنيات الجديدة وتطورها وتثبيتها عبر التفاعل الدائم بين الفرد والمحيط. ويعرف البناء بأنه تنظيم المكتسبات في كليات تكسبها القدرة على الاحتفاظ بذاتها رغم التبدلات التي تلحق بها أثناء عملية المواءمة.

أما مؤشرات النمو فقد وجدها بياجيه في كيفية انعكاس الواقع الموضوعي في نفس الطفل وتبدل نظرته وتصوراته حوله من خلال أفعاله الموجهة نحو أشيائه وموضوعاته. ويعتبر زعيم مدرسة جنيف أن المستوى الأرقى الذي ترقى إليه هذه التصورات يتضمن قدرته على الاحتفاظ. وهذا المفهوم يرتبط، عنده، بمفهوم دوام الشيء وبقائه PERMANENCE DE L, OBJET. ومن خلاله يشير إلى مستوى من مستويات علاقة الذات بالموضوع، وهو إدراك الطفل للموضوعات الخارجية على أنها تتمتع بوجود مستقل عنه. وينشأ هذا المفهوم في نهاية المرحلة الحسية- الحركية كنتاج للتجربة الإدراكية والعملية للطفل، والمتمثلة في تطور الخطط الحسية- الحركية التي توفر للطفل قدراً من التكيف مع الأوضاع الخارجية المختلفة والمتغيرة.

وفي ضوء ذلك يعتبر بياجيه ظهور دوام الشيء عند الطفل مؤشراً على مرحلة نوعية من مراحل النمو، مثلما يتخذ من تكون الاحتفاظ مؤشراً على مرحلة نوعية أعلى. فإذا كان الطفل في الأشهر الأولى من حياته لا يقدر على التمييز بين ذاته وما يصدر عنه من أفعال وبين التغيرات الجارية في الوسط المحيط أو ما يصدر عن غيره، فإنه في السنة الثانية يصبح قادراً على ذلك. وفيما يعني دوام الشيء استمرار الموضوع(الكرة، اللعبة) بشكله ومادته في الوجود حتى لو كان خارج مجال إدراك الطفل، فإن الاحتفاظ يدل على ثبات خصائصه(الشكل، الطول، الحجم...) رغم تبدلاتها الظاهرية(بقاء كمية السائل على حالها بصرف النظر عن الإناء الذي يوجد فيه، أو ثبات طول الحبل سواء

أكان على شكل مستقيم أو على شكل دائرة).

وصفوة القول فإن مفهوم دوام الشيء هو، في نظر بياجيه، مؤشر على ارتقاء عملية انعكاس الواقع الموضوعي في النشاط العقلي والمعرفي إلى مستوى يستطيع الطفل معه أن يعي ذاته ويدرك الوجود المستقل لكل ما يحيط به. وأن الاحتفاظ هو مؤشر ثان على تطور هذه العملية وبلوغها مستوى آخر يصبح الطفل فيه قادراً على إدراك ثبات الخصائص الجوهرية للأشياء ومعرفة ما بينها من علاقات.

ولا يفوتنا في الأخير أن نشير إلى موقف بياجيه من العوامل التي تكمن وراء نمو الذكاء وانتقاله من مستوى إلى آخر، وبالتالي نشوء تلك المراحل. وفي هذا المجال ينبغي التذكير بنظرة بياجيه إلى الوليد الإنساني وما يملكه من إمكانيات. ووفقاً لهذه النظرة يولد الطفل وهو يحمل منعكسات فطرية ونزعة إلى التوازن والبقاء. بيد أن هذا ليس كافياً لمواجهة المحيط الخارجي بما يتضمنه من بنيات وتركيبات(أشياء، ظواهر، علاقات، مفاهيم...) تتعقد شيئاً فشيئاً مع اتساع دائرة نشاط الطفل. وما عليه، والحالة هذه، إلا أن يعدل من سلوكه بما يستجيب لمتطلبات المواقف الجديدة ومقتضيات شروط المسائل أو المشكلات المطروحة.

ولعل من المنطقي أن يطرح، هنا، السؤال التالي: كيف يتم تعديل سلوك الطفل بقصد الوصول إلى التوازن مع الواقع الموضوعي؟. للإجابة على هذا السؤال يعود بياجيه إلى منظومة الذات والموضوع، فيطرح سؤالاً حول نصيب كل من طرفي هذه المنظومة في بنية ووظائف الوقائع والظواهر المنتمية إلى السلوك. وفي هذا السياق يجد نفسه أمام ضرورة تحليل مفهوم التعلم.

والواقع أن تحليل بياجيه لهذا المفهوم يسير في اتجاه واحد. فهو يتوجه نحو البرهان على دور الآليات الداخلية(الذات) في عملية النمو. إذ إنه يميز في بحوثه نوعين من التجربة: التجربة الفيزيائية وهي تأثيرات الذات على الموضوع للكشف عن صفاته، والتجربة المنطقية والرياضية، وهي اكتساب الفرد(الذات) للبنيات والتركيبات المنطقية نتيجة ما يقوم به من أفعال. فعمليات التجريد، مثلاً، تبدأ من هذه الأفعال. ومن غير الممكن أن يحل أي انسجام أو انتظام إلا على أساس انسجام وانتظام سابقين. كتب بياجيه يقول: "التعلم بنية منطقية لابد من بنيات أخرى تستطيع أن تدخل في الأولى أو تتضمنها في ذاتها".

لقد بينت تجارب العقود القليلة الأخيرة أن اكتساب بنية جديدة مرهون إلى حد بعيد بإحياء وتنشيط البنيات القديمة. ويمكن تفسير ذلك بأشكال مختلفة. فالتعليم يعتبر ناجحاً حينما يكون الربط بين البنيات الجديدة(موضوع التعليم ومادته) والبنيات السابقة الأكثر سهولة وطواعية بالنسبة للطفل. ويكون التعليم ناجحاً أيضاً عندما يعمل على توسيع وظائف البنيات المنطقية القديمة، بحيث يمكنها أن تحتوي أو تتعايش مع البنيات الجديدة. وبوسعنا حصر آلية تكون البنيات المنطقية في استعمال الخطط القديمة بصورة فعالة. وأخيراً يمكن أن نتحدث عن جدوى التعليم عندما يتقن الطفل البنيات التي تؤهله لإدراك المضامين الجديدة واستيعابها.

إن تحليل هذه الآراء يفضي بنا إلى القول بأن دراسة عملية التعليم لا تمس إلا جانباً واحداً منها فقط، وهو إسهام الطفل بما يملكه من بنيات منطقية قديمة في هذه العملية. فالتعليم والتجربة-بالنسبة لمدرسة جنيف- يقدمان مضمون البنيات الجديدة. أما شكلها وآلياتها فهي نتاج النمو الداخلي لهذه البنيات. ويكشف تحليل التفكير العملي أن شكل الرمز الخارجي، الجماعي هو وحده الذي يدخل في العمليات والأفعال التي يقوم بها الطفل. في حين تؤلف طرائق هذه العمليات والأفعال نتاج النمو الداخلي للأفعال المادية منها والرمزية. ولذا فإن الدراسات والبحوث التي أجراها بياجيه ومساعدوه في ميدان نشأة العدد والكم والعمليات المنطقية البسيطة تغض الطرف عن كون هذه العمليات غير مباشرة، ويتوسطها الرمز أو الإشارة.

والحق أن بياجيه وجه جل اهتمامه للتدليل على أن الرمز الكلامي لا يغير شيئاً في تركيب العمليات ونموها. ومن خلال نفيه لدور الرموز والإشارات في الحياة العقلية يصل إلى وضع تصور كامل عن بنية عملية التعليم ذاتها. حيث يرى أنها تتضمن تنظيم الشروط المادية اللازمة لحل المسائل المطروحة من قبل الفرد بالإضافة إلى شكل تقديم التعليمات وتسلسل هذه المسائل.

ويتعين على الفرد، طفلاً كان أم راشداً، القيام ببناء الحل ووضع طريقته على أساس ما لديه من قدرات ويعني ذلك أن المتعلم هو الذي ينظم طريقة الحل وبناءه وليس المعلم.

مما تقدم يمكن القول بأنه إذا كان النمو، في رأي ممثلي مدرسة جنيف، هو تعاقب الصيغ السلوكية المختلفة، والانتقال من شكل نفسي إلى شكل آخر أرقى وأغنى من حيث بنيته، فإن دور التعليم في هذا التعاقب أو الانتقال ثانوي

ومحدد. إذ ليس بمستطاع أية منظومة تعليمية أن تغير من الخصائص والصفات النفسية وتسلسلها حسب الأعمار التي حددها بياجيه. وقد عبر بياجيه عن موقفه من العلاقة بين النمو والتعليم بقوله: "إن الاعتقاد بأن الطفل يكتسب مفهوم العدد والمفاهيم الرياضية الأخرى في التعليم مباشرة هو خطــأ فــادح. إنــه، علــى العكس، ينميها بنفسه وبصورة مستقلة وعفوية. وعندما يحاول الكبــار فــرض المفاهيم الرياضية على الطفل قبل الأوان، فإنه يتعلمها لفظاً فقط. فالفهم الحقيقي لا يأتي إلا مع نموه العقلي". كما عبرت أنهيلدر عن هذا الموقف بوضوح فــي مداخلتها أمام المؤتمر الثامن عشر لعلماء النفس، حيث قالت: "إن التعليم يخضع لقوانين النمو وليس العكس". وقد استندت في استنتاجها هذا على التجارب التي أجراها ممثلو هذه المدرسة في الستينيات بغرض الكشف عن مدى تأثير التعليم في نمو الطفل، والتي تعرضت لأهم معطياتها في مداخلتها المــذكورة مؤكــدة على أن نظام تعاقب المراحل يبقى قائماً، والحدود الزمنية التي تظهر ضــمنها تظل ثابتة دون تقديم أو تأخير يذكر، بغض النظر عن الفــروق الفرديــة بــين الأطفال.

ولعل مسألة علاقة النمو بالتعليم تنقلنا إلى الحديث عــن علاقــة الطفــل بالراشد، ودور العامل الاجتماعي- الثقافي في نمو النشاط العقلي والمعرفي عند الفرد. وفي هذا الصدد ينبغي الاعتراف بأنه من الــصعب الاعتــراض علــى اللوحة الدقيقة التي قدمها بياجيه، وخاصة ما يتعلق منها بمراحل نمو الذكاء عند الطفل. فقد أثبتت الدراسات أن ظهور القدرات العقلية عند الطفل يحــدث مــن نفس التعاقب الذي ذكره بياجيه. كما أكدت على تسلــسل "المقــاطع الزمنيــة" وتكاملها على نحو ما حدده. ولكن المقدمات النظرية التي انطلق منها في عمله تحتاج إلى مزيد من التمحيص وإعادة النظر فهو يشير في أكثر من موضع إلى الشروط الاجتماعية وأثرها في عملية النمو العقلي. ولكننا لا نجد في تفــسيره للمعطيات التجريبية ما يجسد ذلك. وهذا ما نلمسه بوضوح حين يؤكد على ثبات مراحل النمو في الزمان والمكان. فالبنيات العقلية تتكون وتتمــو لــدى جميــع أطفال العالم على اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والثقافية في نفــس الفتــرة(أو الفترات) الزمنية التي حددها في ضوء دراسته للأطفــال السويــسريين. ومــع الإشارة إلى موضوعية الانتقادات التي وجهت إلى عنوان بياجيه بسبب صــغر حجم العينة التي أخضعها لاختباراته وعدم تمثيلها لمجتمع الأطفال فــي المــدن والمناطق السويسرية، فإننا نضيف إلى ذلك أن نظرة بياجيه إلى علاقة الطفــل بالمجتمع هي التي قادته إلى هذه الاستنتاجات والتعميمات. ونذكر، هنا، بأن هذه

العلاقة كانت، في اعتقاد بياجيه، مصدر النمو النفسي عند طرفها الأول، أي الطفل، بفضل ما يبديه من فعالية ونشاط إزاء الطرف الآخر. غير أن المجتمع لم يحتل لدى مؤسس مدرسة جنيف المكانة التي تجعل منه عاملاً يضاف إلى تلك الفعالية وذاك النشاط ويكون معهما الشرط الذي لابد منه لعملية النمو.

لقد نظر بياجيه إلى الطفل منذ طفولته الأولى كذات مستقلة عن المجتمع، قادرة على مواجهة المحيط بمعزل عن مساعدة الكبار وإشرافهم وتوجيهاتهم. وهذا يعني أنه وضع الطفل خارج المجتمع، أو أمام المجتمع. وبذا تتخذ العلاقة التي تحدثنا عنها منذ قليل، عنده، صيغة الطفل- المجتمع، أو الطفل والمجتمع.

إن هذا التصور هو الذي دفع الكثيرين من العلماء للوقوف من نظرية بياجيه موقفاً انتقادياً. فانطلاقاً من الصيغة البديلة للعلاقة: الطفل في المجتمع، عارض فالون فكرة بياجيه حول التمركز الذاتي أو الطبيعة اللا اجتماعية التي تتسم بها كافة مناحي النشاط العقلي عند الطفل حتى السنة السابعة من العمر. وقد وجد أن الصفات النفسية تتكون وتتطور منذ المراحل الأولى من حياة الطفل تحت تأثير الشروط الاجتماعية ومعاشرة الكبار. ولذا فإنها، منذ البداية تكتسي طابعاً اجتماعياً.

فالشكل الأول الذي يعرفه نشاط الكلام هو الحوار وليس المناجاة- كما يقول بياجيه-. ومع تقدم الطفل في العمر يتحول هذا النشاط من الشكل الحواري إلى المناجاة. وعندها يصبح الكلام وسيلة للتفكير الداخلي وأداة هامة للخطط الذهنية.

ويلتقي فالون مع ل.س. فيغوتسكي وغيره من العلماء الذين اهتموا بالحياة النفسية للطفل حول هذه النقطة. فقد ذهب فيغوتسكي إلى أن النشاط النفسي في السنوات الأولى من العمر يكون مادياً وخارجياً واجتماعياً. ثم يتحول بصورة تدريجية إلى نشاط ذهني وداخلي وذاتي. ويتم هذا التحول أو الاستدخال بفضل الكلام الذي يحرر العمليات النفسية من ارتباطها المباشر بالموضوعات المادية، الخارجية. وفي هذه الحالات يلعب الراشد دوراً قيادياً، حيث أنّه يتوسط علاقة الطفل بمحيطه ويشرف على أفعاله مع الأشياء ويوجه نشاطه وينظمه. فهو الذي يجعل الأشياء قريبة منه أو يقربه منها، ويسميها له، ويطلب منه أن يقوم بالأفعال المناسبة في استخدامها أو في فكها وتركيبها مع عرض دقيق ومفصل ومدعم بالكلام لتلك الأفعال. وعلى أساس هذا التصور لعلاقة الطفل والراشد والمحيط يقرر فيغوتسكي أنه من غير الممكن أن نتحدث عن أي مظهر للنمو

النفسي إلا في إطار المجتمع ومن خلال الراشدين الذين يحملـــون خبـــرة هـــذا المجتمع وثقافته إلى الطفل.

على أن هذه الانتقادات لا تقلل من شأن نظرية بياجيه ودورها البارز فـــي تطور علم النفس عامة، وعلم النفس النمائي خاصة. ولقد اعترف بياجيه نفسه، وبتواضع العالم، بصعوبة القضايا التي عالجها وبالتناقضات التي يمكن للباحـــث أن يقع فيها، بل وبأخطائه التي ما فتئ يعمل على تصويبها حتى الأيام الأخيرة من نشاطه. ولكي ننصف الرجل علينا أن لا ننسى لوحته الشاملة والدقيقة عـــن النمو النفسي عند الإنسان التي استغرق وضعها أكثر من ستين عاماً من العمـــل الدؤوب والجهد المبدع يحدوه في ذلك شعوره بالأهمية القصوى التي يكتـــسيها علم النفس والموقع المتميز الذي يحتله بين سائر العلوم. فقد كان مقتنعـــاً بـــأن هناك علاقة ارتباطية بين علم النفس والعلوم الطبيعية والاجتماعية والتكنولوجية والرياضية والمنطقية، وأن مستقبل هذا العلم يتوقف على فهم طبيعة هذه العلاقة والسعي لتوطيدها وتطويرها في جميع الاتجاهات. فلا غـــرو أن نجـــده يعتـــز بانتمائه إلى علم النفس. وقد عبر عن شعوره هـــذا فـــي كلمـــة ألقاهـــا أمـــام المشاركين في المؤتمر الثامن عشر لعلم النفس، حيث قال: "... أود أن أعـــرب عن شعوري بشيء من الاعتزاز لما يحتله علم النفس من موقع مفتـــاحي فـــي منظومة العلوم".

■ ■

الفصل السابع والعشرون

النظريات البيئية الثقافية

فتحت الدراسات الأنتروبولوجية والإتنوغرافية والاجتماعية المجال واسعاً أمام البحث السيكولوجي لاختبار أثر الثقافة الاجتماعية في نمو النفس. ومع أن هذا الميدان ليس جديداً تماماً على علم النفس، إلا أن تباين الآراء حول القضايا المركزية الذي تجسد في تعدد الاتجاهات والنظريات النفسية قاد الكثير من الباحثين إلى تقديم المزيد من الأدلة والشواهد على صحة آرائهم وتطويرها عن طريق توسيع دائرة موضوعات اهتمامهم وجمع المعطيات الخبرية عنها. ولقد كانت العلاقة بين النفس والمحيط الثقافي إحدى القضايا التي كانت، ولا تزال مثاراً للجدل والخلاف بين علماء النفس.

وعلى قاعدة النموذج الأوربي في النمو العقلي الذي قدمه بياجيه، حيث أن الذكاء يمر بمراحل محددة وثابتة، وتتميز كل واحدة منها ببنيات وخطط تتكون في حدود زمنية معينة، انطلق عدد من الباحثين في دراسة العديد من التشكيلات العقلية عند أطفال ينتمون إلى مجتمعات وثقافات مختلفة. وسعى هؤلاء من وراء أعمالهم إلى التحقق من إمكانية تعميم هذا النموذج على مجتمعات أخرى خارج القارة الأوربية.

وتعتبر دراسة ر. برايس ولیامز R.PRICE WILLIAMS التي أجريت عام 1961 واحدة من تلك الدراسات البيئوثقافية المقارنة. فقد تناولت مفهوم الاحتفاظ بالكم عند أطفال سنوات ما بين الخامسة والثامنة من العمر ممن ينتمون إلى قبيلة TIV البدائية التي تسكن في أحد أقاليم نيجيريا ومقارنتهم بالأطفال السويسريين. وخلصت هذه الدراسة إلى أن هذا المفهوم يظهر لدى الأطفال البدائيين في نفس السنة التي يظهر فيها لدى أترابهم السويسريين

.(PRICE WILLIAMS, 1961, 293-305)

وفي هذا الإطار قامت ج. غودناو GOODNOW عام 1962 بدراسة شبيهة بالدراسة السابقة، تناولت فيها تأثير كل من الوسط الثقافي والدراسة على تكون الاحتفاظ. ولهذه الغاية طبقت اختباري بياجيه في الاحتفاظ بالوزن والحجم إلى جانب اختبار التصنيف والاختبار التوليفي على عينة مؤلفة من 500 طفل من هونغ كونغ تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و12 سنة بقصد مقارنتهم مع أطفال سويسرا. وقد أظهرت استجابات أفراد هذه العينة في المواقف التجريبية أن الدراسة والوسط لا يؤثران على اكتساب مفهوم الاحتفاظ(GOODNOW).

أما دراسة ن. بليفو N.PELUFFO حول "الثقافة والمشكلات المعرفية" التي أجريت خلال عام 1962 على أطفال جزيرة جنوة(إيطاليا) فقد كشفت عن الأثر الواضح للوسط الاقتصادي والاجتماعي الذي يترعرع فيه الطفل. حيث تبين أن نتائج الأطفال، وحتى الراشدين، الذين يعيشون في بيئة اقتصادية واجتماعية متخلفة في بعض اختبارات بياجيه كانت أضعف من النتائج التي حصل عليها أترابهم الذين ينتمون إلى بيئة ميسورة ماديا وثقافيا. ففي الوقت الذي لم تتجاوز فيه نسبة نجاحهم في تلك الاختبارات 25% وصلت هذه النسبة عند الآخرين إلى 60%(PELUFFO, 1962, 275-291).

وفي عام 1966 درست ن. محسني N.MOUHSENI استجابات الأطفال الإيرانيين في اختبارات الذكاء للوقوف على مستوى ذكاء أطفال المدينة والريف في إيران ومقارنته بمستوى ذكاء الأطفال الأوربيين. وشملت دراستها مجموعتين من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السنة الخامسة والسنة العاشرة. وتمثل المجموعة الأولى أطفال العاصمة طهران. بينما تمثل المجموعة الثانية التي تم اختبارها من قرية موتشان الريفية الإيرانية المتخلفة. وقد استخدمت الباحثة اختبارات الاحتفاظ بالسوائل والوزن والحجم لبياجيه ورائز المصفوفات لرافن ومتاهات بورتيوس واختبار رسم الرجل لغودانف. وتبين لها في النتيجة أن مفاهيم الاحتفاظ تظهر لدى أفراد المجموعتين بنفس التسلسل الذي تظهر فيه لدى الأطفال الأوروبيين غير أن ظهورها يتخلف عند الأطفال القرويين عنه لدى أترابهم المدنيين بعامين أو ثلاثة أعوام .(MOHSENI, 1966)

أما إ.مارملشتين E. MERMELSTEIN ول. شولمان L. SHULMAN فقد توصلا إلى نتائج مخالفة لما توصلت إليه دراسة بيلفو

ومحسني. فقد درس الباحثان عام 1967 علاقة اكتساب الاحتفـاظ بـالكم فـي غياب التعليم المنظم(المدرسي) عند أطفال ما بين 6 و 9 سـنوات فـي كنـدا والولايات المتحدة الأمريكية. واختارا لدراستهما هذه مجموعة مـن الأطفـال السود(60 طفلاً) الذين لا يتلقون تعليماً منتظماً، وأخرى مـن الأطفـال الـذين يدرسون في مدارس عامة(60 طفلاً) وأظهـرت التجربـة أن الفـروق بـين استجابات أفراد المجموعتين في اختبار الاحتفاظ بالكم ليست فروقاً جوهريـة. وهذا يعني أن التعليم لا يلعب دوراً في تكون مفهوم الاحتفاظ(Mermelstein and Shulman, 1967, 39-52).

وتناول ج. برانس J.PRINCE في دراسة مماثلة "أثر التربية الغربية في تكون المفاهيم العلمية في غينيا الجديدة" دور الأسـاليب والطرائـق التربويـة والتدريبات العملية في اكتساب مفاهيم الاحتفاظ. وقد شملت هذه الدراسة التـي تمت عام 1968 عينة مؤلفة من 2700 طفلاً من إقليم بابوا PAPUA وغينيـا الجديدة NEW GUINEA ومن أعمار تتراوح بين 8 سـنوات و18 سـنة. وأظهرت النتائج صحة النموذج البياجي وأفضلية الدراسة على العمر من حيث دوره في اكتساب الاحتفاظ(Prince, 1968, 64-74).

وقامت م. بوفيه M.Bovet عام 1968 بدراسة تحـت عنـوان "دراسـة بيئوثقافية لعمليات التفكير "وطبقت فيها اختبارات بياجيه في الاحتفاظ بالـسوائل والجوامد والوزن والطول على مجموعتين مـن الأطفـال الجزائـريين غيـر الدارسين، والذين يسكنون في أحياء فقيرة في الجزائر العاصمة وفـي قـريتين إحداهما تابعة للعاصمة والثانية لمدينة الشلف. وتوصلت من خلال هذه الدراسة إلى وجود فروق بين هؤلاء الأطفال وأترابهم الأوربيـين بحـوالي 3 إلـى 4 سنوات(Bovet , 1968- 189-200).

وانتهت م. دولوموس M. delemos إلى نتائج مشابهة من خلال دراستها لـ "نمو الاحتفاظ عند الأطفال الأستراليين الأصليين" التي أجرتها عام 1969، واستخدمت فيها اختبارات الاحتفاظ بالسوائل والوزن والحجم على عينـة مـن أطفال مدينة هارمنسبورغ HERMANNSBURG وأخرى من أطفال جزيرة إلكو ELCHO والذين تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و15 سنة. حيث تبـين أن هناك فروقاً في مستويات الاحتفاظ بين أفراد العينتين من جهة وبينهم وبـين الأطفال الأوربيين من جهة ثانية(DELEMOS , 1969-NO 4, 255-269).

وقام هـ . بول H. Poole عام 1965 بدراسة "أثر التمدن على اكتـساب

المفهوم العلمي لدى أطفال الهوسة في شمال نيجيريا" مستخدماً اختبار كينغ بعد تكييفه مع مجتمع الهوسة النيجيري. وقد خصصت هذه الأداة لقياس الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والإدراك الزماني والمكان إلى جانب بعض المبادئ الميكانيكية والحياتية. وكشفت هذه الدراسة عن مستوى جيد لاستجابات أفراد العينة على أسئلة الاختبار. ولكن هذا المستوى لم يرقَ إلى مستوى استجابات أطفال إحدى المدن الإنكليزية الجنوبية ممن طبق عليهم نفس الاختبار (POOLE, 1968, NO . 38, P.T.I. 57-63).

وخلال عام 1978 أجرت. أ. محرور "دراسة بيئو ثقافية لعمليات التفكير انطلاقاً من تجارب بياجيه". واتخذت من تلاميذ بعض مدارس الجزائر العاصمة من ذوي الحالة الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة، ومن أعمار تتراوح بين 6 سنوات و11 سنة عينة لدراستها وطبقت عليهم اختبارات السوائل والجوامد والوزن. وخلصت إلى وجود فروق بين الأطفال الجزائريين وأترابهم الأوربيين في مستوى القدرات الذهنية. ويتبدى ذلك في تأخر تكون الاحتفاظ لديهم بحوالي عامين عما حدّده بياجيه(MAHROUR, 1977-1978).

وفي نفس الوسط الثقافي قام ر. قدوري عام 1983 بدراسة مقارنة لاكتساب الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والوزن والطول عند التلاميذ. واختار عينة من تلاميذ بعض مدارس الجزائر العاصمة. وطبق على أفرادها اختبارات بياجيه في الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والوزن والطول. واستنتج في نهاية دراسته هذه أن التعليم يقوم بدور هام في اكتساب العمليات المنطقية التي يتضمنها الاحتفاظ. حيث أن استجابات الأطفال الجزائريين في اختبارات الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والوزن جاءت مماثلة لاستجابات أفراد عينات مدرسة جنيف.

إن التباين بين هذه النتيجة ونتائج دراستي محرور وبوفيه، إنما يعود، في نظرنا، إلى حجم عينة كل من هذه الدراسات. ففي حين أجرت محرور وبوفيه دراستيهما على عينة صغيرة ينتمي أفرادها إلى وسط فقير، عمد قدوري على توسيع عينة بحثه ومضاعفة عدد أفرادها لتكون ممثلة لمستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متعددة. وزيادة على هذا فإن عينتي محرور وبوفيه تكونت من الأطفال غير الدارسين. بينما أجرى قدوري بحثه على تلاميذ المدارس. ولذا فإنه لم يلحظ فرقاً ذا أهمية بين أفراد عينته وأطفال المجتمع السويسري إلا في اختبار الطول(قدوري، 1985).

وتقترب هذه النتيجة مما توصلت إليه أ. لالو A. LALO فقد عالجت هذه الباحثة مشكلة "تكون مفهوم الاحتفاظ عند الطفل الولوفي" عام 1982 بغية الوقوف على دور التمدين والتعليم والطبقة الاجتماعية في اكتساب مفهوم الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والوزن والحجم والطول عند الطفل الولوفي(السنغال). ولهذه الغاية طبقت اختبارات الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والوزن والحجم والطول على عينة من أطفال الريف والمدينة في السنغال. ووجدت أن الوسط الحضاري لا يلعب الدور الذي يلعبه التعليم في نمو القدرات العقلية عند الطفل(LALO, 1981-1982).

وقد أسهم ب. دازن P.DAZEN بقسط وافر في هذا النوع من الدراسات البيئو ثقافية من خلال بحوثه التي أجراها على أطفال مدينتي كانبرة وهارمنسبورغ ومنطقة أريونغا AREYONGA(أوستراليا) عام 1972 وأطفال الأسكيمو الكنديين عام 1975. واستخدم فيها اختبارات الاحتفاظ بالسوائل والحجم والوزن. وتبين له أن الاحتفاظ بهذه الثوابت يتكون لدى أطفال مدينة كانبرة في نفس السنة التي يتكون فيها لدى أطفال سويسرا. ويتخلف عنهما كثيراً أطفال مدينة هارمنسبورغ وبدرجة أكبر أطفال أريونغا وأطفال قرية كاب دورسات CAPEDARSAT الواقعة في منطقة الأسكيمو الكندية(قدوري، 1985، 111-122).

ولعل أهم ما تبرزه هذه الدراسات هو أن الاحتفاظ بالثوابت الفيزيائية يظهر لدى جميع الأطفال في مختلف البيئات الثقافية. ولكنها لم تتفق جميعاً مع بياجيه حول عمر محدّد وثابت لهذا الظهور. فقد توصل معظمها إلى أن تكون مفهوم الاحتفاظ لدى الأطفال يتأخر سنة أو عدة سنوات عن العمر الذي حدده بياجيه. وهذا التفاوت يرجع إلى المستوى الثقافي للوسط الذي ينشأ فيه الطفل.

ومما يلاحظ خلال هذا العرض الموجز لأهم الدراسات البيئوثقافية في ميدان علم النفس هو أنها اتخذت من نمو العمليات العقلية عند الطفل في مرحلة متقدمة نسبياً من العمر(المرحلة الحسية) بدعوى أن تأثير البيئة الثقافية يكون أثناءها أكثر وضوحاً. وقد يخفي هذا التوجه نزعة البعض إلى تغليب العمليات التلقائية ونضج الجهاز العصبي ودورهما في تقرير مصير الذكاء عند الطفل. وليس مستبعداً أن يكون ذلك نتيجة اختلاط أمر النضج العضوي والنمو النفسي على البعض الآخر بسبب تواكب مراحلهما وتضافر أطوارهما. فقلة أدوات البحث وصعوبة دراسة النمو النفسي في السنوات الأولى من عمر الفرد يجب

أن لا تقودانا إلى البحث عن المخارج المباشرة والحلول السهلة. وبصرف النظر عن ندرة الدراسات البيئوثقافية التي تناولت أطوار الطفولة الأولى مقابل كثرة ما تناول منها مراحل الطفولة المتأخرة، فإنّ حجم الأثر الذي تتركه البيئة في سلوك الطفل ما زال محدوداً جداً أو غير معترف به أو غير معروف في أحسن الأحوال. وهذا ما تجسده الدراسة التي قام بها دازن على عينة من الأطفال الإيفواريين(ساحل العاج Cote D ivoire) ممن لا تزيد أعمارهم عن العامين حيث وجد أن الأطوار الستة التي يمر بها الذكاء الحسي- الحركي تظهر بنفس التعاقب وفي نفس الأوقات التي لاحظها بياجيه عند دراسته لأطفال مدينة جنيف الأمر الذي دفعه إلى التشديد على النضج العصبي باعتباره العامل الحاسم في النمو النفسي خلال هذه المرحلة(DAZEN, 1972).

ومن المنطقي أن يطرح السؤال التالي: كيف يمكن للنضج العصبي أن يحدد النمو النفسي في المرحلة الأولى من حياة الفرد، ولا يكون هذا شأنه في مرحلة تكون مفاهيم الاحتفاظ؟ وإذا كان النمو الحسي – الحركي يتم بفعل النضج العصبي، فكيف نفسر المستويات المتفاوتة للنمو العقلي عند أطفال البيئات الثقافية المختلفة.؟

لقد جاءت إجابات بعض الباحثين لتنحو نفس المنحى الذي رسمه بياجيه. وتبعاً لهذا المنحى تظهر القدرة في عمر محدد وضمن سياق ونسق من القدرات ثابتين. ويعني ذلك أن تكونها لا يتأثر إلا بدرجات قليلة بالمحيط الاجتماعي والنشاط التربوي والتعليمي. بينما أكدت إجابات البعض الآخر على الدور الهام الذي تلعبه ثقافة المجتمع وعملية التعليم في نشوء القدرات العقلية ونموها . ويعتبر جيرم برونر J. BRUNER من أشهر ممثلي هذا الاتجاه.

برز برونر كاختصاصي في علم نفس الطفل. وكرس أعماله لدراسة تطور النشاط العقلي لدى الطفل منذ الولادة حتى الرشد ضمن شروط تربوية متغيرة وظروف تعليمية متنوعة، ومن أهم أعماله "عملية التعليم" و"دراسة تطور النشاط المعرفي" بالاشتراك مع بعض مساعديه. وبفضل إمكانياته العلمية تمكن من أن يجمع حوله فريقاً من الباحثين المعروفين على الساحة الدولية.

ينظر برونر إلى نمو الوظائف النفسية والنشاط المعرفي عند الطفل على أنه تزايد في قدراته وإمكانياته على استيعاب المفاهيم والمبادئ العامة والمعارف من ناحية، واستعمالها في شتى المواقف الحياتية من الناحية الأخرى. ويشمل هذا "التزايد" جميع أنواع النشاط المعرفي التي تنشأ من خلال

الأفعال والتصورات والرموز. ولهذا فإن طبيعة النـشاط المعرفـي ومـستواه يتحددان، عنده، على أساس الوسيلة المعرفيـة. ويعتقـد برونـر أن الوسـائل المعرفية تظهر حسب تسلسل معين وبشكل يتناسـب مـع الأعمـار الزمنيـة. فالأفعال المادية، هي الوسيلة الأساسية التي عن طريقها يتعـرف الطفـل فـي المرحلة الأولى من حياته على العالم الخارجي. وفي المرحلة التاليـة تـضاف إليها وسيلة أخرى، وهي تصور الأشياء والوقائع الخارجية. وأخيراً ترفد هاتين الوسيلتين وسيلة أرقى في سلم المعرفة الإنسانية وهي الرموز. وتعاقـب هـذه الوسائل المعرفية لا يعني، في نظر برونر، أن اللاحق منها يحل محل الـسابق ويلغيه، بل إنه ينضم إليه ويكون معه وحدة دينامية تميز النشاط المعرفي للفرد، وتجعله أرفع مستوى.

وإذا كان ظهور وسائل المعرفة وفق التسلسل المذكور يمثل المنحى العـام للنمو العقلي والمعرفي عند الطفل، فمن أين تستمد هـذه الوسـائل وجودهـا؟ وبوضوح وإيجاز: ما هو مصدر هذا النمو؟

يرى برونر أن إمكانية ترجمة محتوى وسيلة إلى لغة وسيلة(أو وسـائل) أخرى تؤلف مصدر نمو النشاط النفسي للطفل. فعجز هذا المحتـوى عـن أداء وظائفه الحياتية وحل المشكلات التي يصادفها الطفل والتعبير عن معارفه، كـل ذلك يدفعه نحو استعمال وسيلة جديدة أكثر قدرة وفاعلية. وهو ما يعبـر عنـه شروعه في استخدام الرموز حينما تصبح الصور والأشكال غير كافية للتعرف على العالم الموضوعي.

ومن المسائل التي شغلت بال برونر ومساعديه مسألة القوانين السيكولوجية لعملية الانتقال من وسيلة من وسائل المعرفة إلى وسيلة أخـرى. وقـد تمثـل مشروع حلها في تركيز بحوثهم حول محـورين رئيـسيين: معرفـة شـروط التغيرات المستمرة في كل وسيلة معرفية من جهة، وتحديد العوامل التي تؤدي إلى انقطاع هذا التسلسل في النمو، وبالتالي الانتقال من وسيلة إلى أخرى ومـن مرحلة معرفية إلى مرحلة جديدة من جهة ثانية.

وما يلاحظ خلال عرض خصائص النمو هو اتفاق برونر مع الكثير مـن علماء نفس الطفل، وفي مقدمتهم بياجيه، حول السمات العامة لمراحل النـشاط المعرفي. بيد أن خلافه معهم يكمن في رفضه أن يكون موعـد ظهـور هـذه المراحل وطرائق الانتقال من إحداها إلى الأخرى ثابتاً في الزمان والمكان. فهو يؤكد على ضرورة دراسة نشاط المعرفة ضمن الإطار الثقـافي والاجتمـاعي

باعتبار أن مصدر تطور الإنسان يختلف اختلافاً جوهرياً عن شـــروط تطـــور الحيوانات. وينعكس ذلك في ربطه المباشر لنمو الذكاء الإنساني بما يـــستوعبه من وسائل معرفية. ومن هذا المنطلق وجد أن ما يحدد مـــستوى الـــذكاء عنـــد البشر هو العامل البيئي والثقافي وليس العامل العضوي.

إن نظرة كهذه ليست جديدة على علم النفس بعامة. ولكنها جديدة بالنـــسبة لعلم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية. فالمدرسة السلوكية ولسنوات مديـــدة لم تدع مجالاً لأي جديد هناك. ومن المعروف أنها لم تجد فرقاً كبيراً أو نوعيـــاً بين النشاط النفسي عند الإنسان وسلوك الحيوان. فلا عجب، والوضع هكذا، أن يتناول برونر هذا الموضوع بالتحليل الدقيق والمناقشة المعمقة ليصل إلـــى أن تكيف الإنسان مع الـــشروط الخارجيـــة لا يتحقـــق عـــن طريـــق التغيـــرات الفيزيولوجية والمورفولوجية – كما هو الشأن بالنسبة للحيوان – وإنما بفـــضل استيعاب واستعمال وسائل المعرفة التي تحمل طابعاً اجتماعياً.

وما دام الاختلاف قائماً بين محتويات هذه الوسائل من مجتمع إلى آخـــر، ومن ثقافة إلى أخرى، فإنه من المنطقي، في رأي برونر، أن يؤدي ذلـــك إلـــى التباين في نمو القدرات النفسية عند الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمعات مختلفة وينهلون من ثقافاتها المتغايرة. كتب برونر بهذا الصدد يقول: "يعتبر مـــستوى الذكاء وشكله وظيفة الثقافة، إذ إنه بطبيعته، يرتبط بالعون الذي يتلقاه من تلـــك الثقافة". ويحمل هذا القول نفياً قاطعاً لوجود أطفال "نموذجيين"، وتأكيداً على فهم ما تعنيه الطفولة من خلال دراسة الثقافة التي تنشأ هذه الطفولة في ظلها.

وهكذا تقف مدرسة برونر من مسألة التعليم والنمو موقفاً مخالفاً لمدرســـة بياجيه. ففي الوقت الذي يعلق فيه بياجيه وأتباعه أهمية كبيرة علـــى خـــضوع التعليم لقوانين النمو ومسايرته للعمليات التي تعتبـــر شـــكل النـــشاط العقلـــي والمعرفي عند التلميذ، يرى برونر ومساعدوه أن التعليم "الجيد"، القـــائم علـــى أسس علمية يعجل في نمو الطفل ويؤثر إلى حد بعيـــد فـــي تكـــون العمليـــات المنطقية لديه.

إن برونر، وإن ذهب إلى ما ذهب إليه بياجيه مـــن أن ظهـــور التعـــرف الحسي والتصنيف ومفهوم العدد وغيرها من العمليات العقلية يتوقف على وجود بعض الأفعال الخاصة والمحددة، فإنه لم يشاطره الرأي حـــول ارتبـــاط هـــذه الأفعال بالآليات الداخلية للنمو. فبدلاً من انتظار تكونها تلقائياً لدى الطفل قبـــل الشروع بتعليمه التصنيف والأعداد يقترح أن يقوم التعليم بمهمة تكوينها ودفعها

على طريق النمو.

ولدى دراسة خصائص النمو العقلي عند الأطفال الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة استخدم برونر ومعاونوه عدداً من اختبارات بياجيــه. فقــد قامــت ب. غرينفيلد P. GREENFIELD عام 1967 بدراسة "حول ثقافة المجتمع وفهم مبدأ حفظ الكم"، استخدمت فيها اختبار الاحتفاظ بالسوائل على عينة من أطفــال الولوف السنغالين مكونة من ثلاث مجموعات. تمثل الأولى منها الأطفال الذين لم يدخلوا المدارس ويعيشون في الريف. وتشمل الثانية أطفالاً يدرســون فــي مدارس داكار. وقد كشفت هذه الدراسة عن وجود فروق بين الأطفال الدارسين وغير الدارسين ممن يعيشون في قرية واحدة. وهذه الفروق كانت أكبر بكثيــر من الفروق القائمة بين أطفال المدينة وأطفال القرية ممن يتلقون تعلــيمهم فــي مدارس عامة.

ولاحظت غرينفيلد أن صغار التلاميذ كانوا يعتمدون في استجاباتهم علــى العلاقات الحسية التي تضعف تدريجياً مع الزمن. بينما أقــام الأطفــال غيــر الدارسين أحكامهم على الأفعال السحرية(ربط تغير كمية السائل بقيام الفــاحص نفسه بعملية التفريغ) وهو ما حملها على الاعتقاد بأن فهم مبــدأ حفــظ كميــة الشيء مقترن بفهم الطفل للتطابق وبفكرة الرجوع إلى الوضع البــدائي الــذي يتمثل في هذه الحالة في توازن حجم السائل في الأوعيــة(برونــر وآخــرون، 1971، 272-306).

كما أجرت غرينفيلد وزملاؤها تجارب مماثلة على أطفال مــن الولايــات المتحدة الأمريكية والسنغال والمكسيك والأسكيمو. وطبقت فيها اختبارات شبيهة باختبارات بياجيه لقياس القدرة على التحليل والتركيــب والتــصنيف. وأمكــن لهؤلاء الباحثين أن يقفوا على وجود فوارق في قدرات أفراد عينات بحــوثهم. وأرجعوا ذلك إلى اختلاف ثقافاتهم، إذ أن التباين بين المدنيين والريفيين ينــشأ، في نظرهم، بسبب الاختلاف في تجاربهم أثناء نشاطهم الحياتي. فالحيــاة فــي المدينة تساعد على نمو القدرة على التجريد أكثر مما تساعد عليه الحيــاة فــي الريف. ويضاف إلى هذا أن النشاط الدراسي شرط لنمو هذه القدرة.

ومن الاستنتاجات التي توصل إليها مساعدو برونر في ضوء المعطيــات التجريبية هو أن التمركز حول الذات الذي يتصف به الأطفال الأوربيون لــيس مرحلة حتمية من مراحل نمو فكرة التوازن. فتصنيف أطفال الولوف السنغاليين من غير الدارسين يظهر أن التجميع عن طريق مقابلة العناصــر الــذي وجــد

البعض أنه مرحلة عامة من مراحل نمو المفاهيم ليس كذلك، ولا يمكن أن يكون التعليم في المدرسة شرطاً لازماً لنشوئه(برونر وآخرون، 1971، 321-374).

وعلى العموم فإن تحليل إجابات أفراد مختلف العينات الذين أخضعوا لهذه التجارب يكشف عن تفوق الأطفال الذين يتلقون تعليماً منظماً في المدارس على أترابهم الذين يعيشون معهم في مجتمع واحد، ولكنهم لا يتلقون مثل هذا التعليم. وتدلل على ذلك التجارب التي أجريت على الأطفال الأمريكيين. فقد نمت استجابات غير الدارسين منهم عن ذكاء مبكر. غير أن مستوى هذا الذكاء يصبح مع الزمن أقل من مستوى ذكاء أترابهم الدارسين. كما تظهره التجارب التي طبقت على الأطفال السنغاليين. فعلى الرغم من أن أطفال الولوف ينحدرون من أصل واحد يتميز عن الأصل الأوربي، فإن التعليم المدرسي ارتقى بقدرات من يستفيدون منه ليتميزوا عن أترابهم الذين لم يستفيدوا منه أكثر مما يتميزون عن الأطفال الأوربيين. وهذا ما دفع بأحد مساعدي برونر إلى وضع إشارة استفهام كبيرة أمام جميع النظريات التي وجدت أن العوامل البيولوجية أو الوراثية هي المصدر الوحيد للنمو العقلي لدى الإنسان.

ويرجع برونر الفضل في تأثير التعليم على تشكل العمليات التي يقف الطفل بوساطتها على العلاقات بين الأشياء والظواهر الخارجية(المساواة، التفاوت "أقل- أكثر، أصغر- أكبر") إلى اللغة المكتوبة. إذ أن هذا النوع من اللغة يتطلب، حسب رأيه، قاعدة واسعة من التعابير وتجرداً عن الحالات الحسية المباشرة، الأمر الذي يساعد الطفل على تجاوز الصعوبات وحل الصراعات التي تنشأ عن اختلاط خصائص الأشياء أثناء إدراكها المباشر، ويسمح بتقويم موضوعات نشاطه من زاوية منطقية تتكون وتنمو بمساعدة الرموز اللغوية باعتبارها أداة من أدوات التفكير المنطقي، المجرد.

وهكذا فإن وجهة النظر هذه تخالف وجهة نظر مدرسة جنيف. فهي، باختصار، تعتبر أن التعليم يجر وراءه النمو العقلي. ومن خلالها يرى برونر أن باستطاعتنا تعليم الطفل أية مادة علمية في أي عمر كان شريطة أن نقدم هذه المادة بصورة تتناسب مع نظرة الطفل وطريقته في تفسير الوقائع المحيطة به.

لقد تناول برونر بالدراسة المستفيضة مسألة النمو العقلي في علاقته بالنشاط الدراسي والخطط الدراسية. وانتهى إلى التأكيد على ضرورة بناء العملية التعليمية على النحو الذي يضمن تشكل البنيات المعرفية الجديدة عند الطفل، وبالتالي عدم الاعتماد، أثناء ذلك، على ما هو موجود لديه. وقد عبر

عن هذه الفكرة في كتابه "عملية التعليم" حين قال بأن تعليم المبـادئ الأساسـية والمفاهيم التي تتألف منها هذه المادة العلمية أو تلك حتى ولو في شكلها البسيط يجب أن لا يخضع للسير الطبيعي للنمو العقلي. بل يجب أن يكون الأمر علـى العكس. فإتقان المادة يجعلها مفهومة بالنسبة للطفل ويساعد على بقاء الموضوع حياً وواضحاً في ذاكرته ومن ثم بعث تفاصيلها واستعادتها كلما دعت الحاجـة. ويضمن لـه إمكانية الوقوف على العلاقات القائمـة بـين مختلـف الأشـياء والظواهر. ويسهل، أخيراً، اسـتيعاب المـواد الدراسـية الأخـرى(برونـر، 1960، 17).

إن الحل الذي يقترحه برونر لمشكلة العلاقة بين النمو والتعليم على نحـو ما تقدم يحمل قيمة علمية كبيرة. ذلك لأنه يعزز النزعات المتقدمة في علم نفس الطفل المعاصر. كما أن النتائج التي توصل إليها بمـشاركة مـساعديه توسـع قاعدة الصراع الفكري ضد النظريات العرقية والعنصرية.

وأخيراً يتعين علينا في سياق تحليل موقف مدرسة برونر من علاقة التعليم والنمو أن نسجل تلك الملاحظة المتصلة بمكانة اللغة المكتوبة في تعـاليم هـذه المدرسة. فقد اهتم برونر وأتباعه بهذا النوع من اللغة، ووجدوا أنه يلعب دوراً كبيراً في النمو العقلي عند الطفل. غير أنه غاب عنهم أن اللغة بحد ذاتها ليست موضوع بحث سيكولوجي. وما يتناوله علم النفس هو المحتوى الـذي تحملـه اللغة. فما يعبر عنه بوساطة الكلمات من معارف ومفاهيم علمية هو الذي يؤثر في البنية العقلية للطفل ويقودها إلى التطور والارتقاء.

■ ■

الفصل الثامن والعشرون
الاتجاه الشخصاني أو علم النفس الإنساني

حين أعلن ديلتي معارضته للنظريات التي انطلقت من تحليل الوعي وتجزئته إلى عناصره الأولية، فإنه كان يمهد السبيل أمام ظهور اتجاه سيكولوجي جديد يتجاوز المدخل الذري والترابطي في دراسة النفس. وفي السنوات الأولى من القرن العشرين خطا شتيرن خطوة جديدة على طريق تناول الحياة النفسية في كليتها وشمولها والنظر إلى الإنسان من خلال وحدته الواقعية.

درس وليم شتيرن W.STERN(1871-1938م) في جامعة برلين. وتتلمذ على يد ابنغهاوس. وبعد تخرجه عمل كأستاذ في جامعة برسلاو منذ عام 1897 حتى عام 1916. وخلف إ. ميمان في الإشراف على مخبر علم النفس ورئاسة تحرير مجلة "علم النفس التربوي". وفي عام 1933 هاجر إلى هولندا، ومنها إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك قام بتدريس علم النفس في جامعة ديوك حتى وفاته.

عرف شتيرن بتوزع اهتماماته على عدد من ميادين علم النفس. ففي بداية حياته العلمية اهتم بقضايا الفروق الفردية بين الناس. ونشر في هذا الميدان كتاباً عام 1900 تحت عنوان "علم النفس الفارقي". وفي وقت لاحق لفتت انتباهه مشكلات علم النفس القانوني التي خص معالجتها بكتاب "سيكولوجية إفادات الشهود" ونشره عام 1902. واهتم في هذه الفترة بمسائل علم النفس التطبيقي، فنشر في هذا الميدان كتاباً عام 1903 تحت عنوان "علم النفس التطبيقي". وقد عرض فيه آراءه حول أوجه ومجالات الإفادة من الدراسات السيكولوجية. وفي عام 1906 أسس معهد علم النفس التطبيقي في برلين وأصدر مجلة "علم النفس التطبيقي". ولكنه سرعان ما انصرف نحو دراسة

مشكلات الطفولة والمراهقة. وأصدر في عام 1907 كتابه الأول في هذا الميدان بعنوان "لغة الأطفال". وفي العام التالي أصدر كتاباً آخر بعنوان "التذكر وإفادات الشهود والكذب في الطفولة المبكرة".

وعلى الرغم من تباعد الموضوعات واختلاف المشكلات التي عالجها شتيرن، فإنه تمكن من أن يربط بينها، ويعمم استنتاجاته حولها على أساس الفلسفة الشخصانية النقدية التي شرع بوضع مبادئها منذ عام 1900، وعرضها فيما بعد في ثلاثيته "الشخصية والشيء".

ويتمثل المبدأ العام لهذه الفلسفة في الحياد السيكوفيزيائي للشخصية. وقد ألح شتيرن في دراساته على الأهمية الاستثنائية لهذا المبدأ، معتبراً إياه أداة الخلاص من عقم الجدل الذي لم يهدأ بين الماديين والمثاليين، ووسيلة لتجاوز خطأ التعصب لأي من الفريقين. فالشخصية بما تحتويه من سمات جسمية ونفسية، وما تؤديه من وظائف حسب هذا المبدأ، تعتبر واقعاً محايداً سيكوفيزيائياً. فمن غير الممكن تجزئة الشخصية إلى صفات فيزيائية وأخرى نفسية يناقض بعضها بعضاً. يقول شتيرن: "وهكذا فالشخصية ذاتها محايدة "سيكوفيزيائياً". ويصح هذا الكلام أيضاً على صفاتها ووظائفها الأساسية"(تاريخ علم النفس "نصوص"، 1986، 187).

وبما أن الشخصية، في نظر شتيرن، لا تعيش بمنأى عن التأثيرات الخارجية، فإن وجودها يتخذ مظهرين اثنين، فهي، من الناحية الأولى، توجد لذاتها أو في ذاتها NACH INNEN، ومن الناحية الثانية توجد من أجل العالم الخارجي، أي من ذاتها إلى الخارج NACH AUBEN. وهنا يتجلى الفرق بين النفسي والجسمي. إلا أن شتيرن يسارع إلى القول بأن هذين المظهرين ليسا منفصلين أو متوازيين، بقدر ما هما أسلوبان مرتبطان ومتلازمان تعبر بهما الشخصية عن جوهرها. وزيادة على ذلك فإن هذا الارتباط والتلازم لا يعنيان، في اعتقاده، أن كل عنصر منهما يقابله عنصر في الطرف الثاني. فكل عنصر من هذا الطرف أو ذاك ينتمي إلى الكل الذي يرسم أهداف الشخصية ويحدد مقاصدها.

وإذا كانت الحركات التي يقوم بها المرء، والتغيرات التي تطرأ على ملامح وجهه ذات طبيعة فيزيائية، فإن ذلك لا يعد سبباً كافياً لكي ننظر إليها كخصائص منفصلة عن العمليات والحالات النفسية التي يترافق وجودها داخل الشخصية مع ظهور تلك الخصائص.

ومن خلال المدخل الشخصاني رأى شتيرن أن النفس تتألف من الوعي واللاوعي. فاللاوعي يلعب دوراً كبيراً في حياة الشخصية التي بلغت شأواً كبيراً من التطور. والوعي يقوم بدور مماثل باعتباره نتاج المشاعر التي تؤلف جزءاً من الواقع السيكوفيزيائي المحايد. وبتآلف الطرفين واجتماعهما معاً تتحدد النفس التي تعني الشخصية بجميع صفاتها الداخلية.

وبوسع المرء أن يدرك في هذا الجانب الهام من نظرية شتيرن مدى تأثرها بالتحليل النفسي. وعلى الأرجح أن يكون شتيرن نفسه قد وقف على هذه الحقيقة. ولكي يحصن موقفه ويرد على الاتهامات والانتقادات الموجهة إليه واصل تطبيقه الصارم لمنهجه، فانتقد طريقة المحللين النفسيين في تفسير الإشارات والرموز الشعورية. كما انتقد الطرائق التي اتبعها ويتبعها بعض علماء النفس في تفسير الخطوط ونتائج تطبيق الاختبارات. واعتبر أن من الخطأ إرجاع كل ما يطفو على سطح الشعور إلى الرغبات الجنسية الدفينة. ولتجاوز هذه الأخطاء والثغرات اقترح بناء أساس نظري لدراسة ظواهر الوعي، ووضع منهج علمي لتفسير المعطيات التي تمدنا بها أدوات القياس النفسي.

لاقت فكرة شتيرن حول وحدة الشخصية وتكاملها قبول عدد من العلماء. فعمل كل منهم على تطويرها في ضوء منطلقاته الفكرية ومعطيات ممارسته الميدانية. ومما ساعد في ذلك اهتمامهم بالجانب الدافعي للسلوك الإنساني وبأصوله وطبيعته ومضمونه. وعلى الرغم من تباين وجهات نظرهم، إلا أنهم أجمعوا على رفض دعاوى التحليل النفسي، وأكدوا على الطابع الإنساني للقوى المحركة لسلوك الإنسان التي تتمثل، حسب آرائهم، في حاجاته الأولية وعلاقاته الشخصية. ومن أشهر من مثل هذا الموقف غوردون أولبورت GORDON ALLPORT(1897-1969م) وهنري موري HENRY MURRAY وابراهام ماسلو ABRAHAM MASLOW(1908-1970م) وكارل روجرز CARL ROGERS(1902-1987م).

ويعد أولبورت رائد نظرية السمات. فقد رأى أن الشخصية تتكون من عدد من السمات الأساسية والمركزية والثانوية. وهذه السمات تؤلف نظاماً عصبياً ونفسياً محدداً يميز الفرد عن غيره من خلال ما يتضمنه هذا النظام من استعداد للاستجابة وقدرة على تنظيم أنماط السلوك المختلفة وتوجيهها على نحو يتضمن توافقه مع البيئة الخارجية.

ومن هذا المنطلق أقام أولبورت نظرته إلى الشخصية بوصفها وحدة كاملة تسعى إلى تحقيق ذاتها باستمرار. وبما أنها تعمل كمنظومة واحدة، فإن من غير الممكن، في نظره، أن ننسب أي فعل تقوم به إلى سمة بعينها دون السمات الباقية. فجميع السمات تشترك في إنتاج هذا الفعل أو ذاك. وهذا يعني أن السمات تؤلف بناء خاصاً متسقاً دعاه أولبورت "الذات الممتدة والمتميزة". ويتضمن هذا المفهوم كافة السمات العقلية والدافعية والوجدانية التي يأتي في مقدمتها نزوع الفرد إلى النمو الدائم والكمال.

وتوصل موري، من جانبه، إلى وضع قائمة بالدوافع والنزاعات الإنسانية تحتوي على ثلاثين عنصراً هي: التحقير والإذعان واللعب والإنجاز والاتكالية والتقدير والتملك والسيطرة والنبذ والانتماء والاستعراض والاحتفاظ والعدوان والعرض والانعزالية والاستقلال الذاتي وتجنب الأذى والإحساسية وتجنب اللوم وتجنب الهوان والجنس والمعرفة والمنعة وتقبل الحماية والبناء أو التركيب والرعاية والاستعلاء والمضادة أو المواجهة والنظام والفهم(روتر، 1980، 106).

ولقد أراد من وراء عمله هذا أن يقدم وصفاً للشخصية وخصائصها يفيد منه المهتمون بمسائل علم النفس عبر تحديد قوة كل دافع من الدوافع المذكورة وشدته وحجمه.

ولعل مفردات قائمة موري تحمل إشارة واضحة إلى دور العامل البيئي في تكون الشخصية الإنسانية وتطورها. كما تحمل رفض مواقف العلماء الذين يرجعون هذا الدور إلى دافع واحد فقط، كالدافع الجنسي، أو الشعور بالنقص مثلاً. وهذا ما تكشف عنه بصورة جلية نظرته إلى الشخصية بارتباطها الوثيق مع الوسط المحيط. فالشخصية بما تملكه من قدرات جسمية ونفسية، ظاهرية وكامنة، تنشط في البيئة الخارجية لتزيل العقبات والضغوط التي تصادفها أثناء بحثها عن إرواء حاجاتها.

أما الحاجة فهي، بالنسبة لموري، إنشاء ذو قوة فيزيائية وكيميائية مجهولة تنظم الإحساس والإدراك والتفكير والإرادة والفعل من أجل تغيير الحالة أو الموقف المزعج على نحو ما. وعلى هذا فإذا كانت الشخصية نظاماً متكاملاً، فإن الحاجة هي العنصر الأساسي الذي يشد العناصر الأخرى ويجمع بينها داخل هذا النظام.

وإذا نحن عرضنا المسألة بصيغتها العامة وجدنا أن ماسلو يسير في الاتجاه الذي سار فيه موري. فقد دعا ماسلو إلى إعادة النظر في مفهوم الغريزة

وتجاوز الأخطاء التي ارتكبتها النظريات الغريزية. وفي هذا الإطار أعلن تخليه عن ذلك المفهوم، واقترح عوضاً عنه مفهوم الحاجات الأساسية أو القاعدية BASIC NEEDS. ومع أنه أشار إلى الصبغة الإنسانية لهذه الحاجات، إلا أنه أكد طبيعتها الغريزية، الأمر الذي يحد من إمكانية تطورها بسبب ضعف المركب الغريزي فيها، أو لأنها قد تنتهي إلى عوامل أخرى ذات صلة بالتأثيرات الثقافية.

ولقد وجد ماسلو أن ثمة خمسة أنواع من الحاجات الأساسية، هي

1-الحاجات الفيزيولوجية. كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والرغبة الجنسية.

2-الحاجة إلى الأمن. وتتمثل في الثقة والطمأنينة والدفاع.

3-الحاجة إلى التعامل مع الآخرين وإقامة روابط معهم.

4-الحاجة إلى الاعتراف والقيمة والاحترام، بما في ذلك احترام الذات.

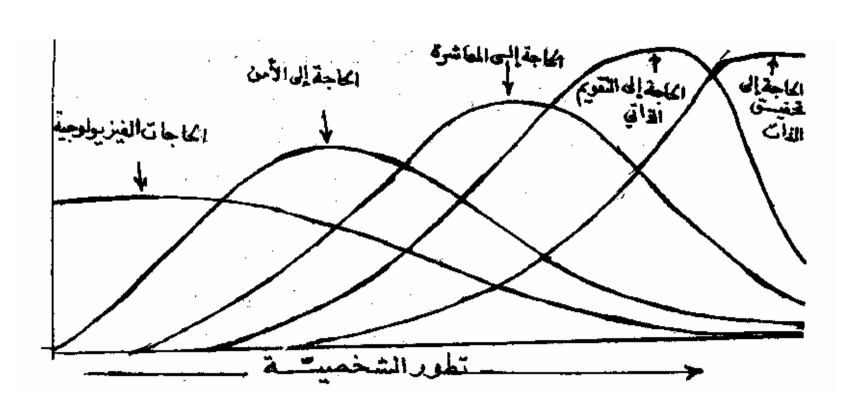
5-الحاجة إلى تحقيق الذات SELF ACTUALIZATION.

وتمثل هذه الحاجات هرماً تحتل الحاجات الدنيا(الفيزيولوجية) قاعدته. وتليها الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الإتصال بالآخرين فالحاجة إلى احترام الذات، وأخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات التي تقع في قمة الهرم.

اعتمد ماسلو في تصنيفه هذا على مبدأ الأولوية النسبية لظهور الدوافع وفعاليتها. وتبعاً لهذا المبدأ فإن الحاجات الأرقى لا تستطيع أن تصبح محركاً للسلوك ما لم تشبع الحاجات التي تقع دونها مباشرة. فإذا لم تشبع الحاجات الفيزيولوجية لدى الشخص، بقيت الفعالية بأكملها رهن إشباعها وفي تلك الحالة تكون الحاجات الأخرى(الأعلى) غائبة. وحالما يتم إشباعها تتوقف عن تحديد السلوك وتوجيهه، وتبدأ حاجات المستوى الأعلى(الحاجة إلى الأمن) بلعب دور المحدد والمحرك والموجه للسلوك. وهكذا فالحاجة إلى تحقيق الذات لا تتمكن من القيام بالدور الريادي في تحريك السلوك إلا بعد أن تشبع جميع الحاجات الأدنى. وفي حال نشوب صراع بين مستويات الحاجة، فإن الحاجات الأدنى هي التي تحسم هذا الصراع لصالحها دوماً.

ورأى ماسلو أن الحاجات تظهر لدى الإنسان الواحدة تلو الأخرى بنفس النظام الهرمي المذكور. وتمتد على مراحل نموه الفردي. فالحاجات الفيزيولوجية تحتل مكان الصدارة في سلوك الوليد. وما أن يكبر قليلاً حتى

يصبح الأمن بالنسبة له أكثر أهمية وحيوية. وبعد مرور بعض الوقــت يتجــه بنشاطه نحو إقامة صلات متعددة مع الآخرين، ثم إلى تقويم ذاتــه وتقــديرها. وعندما يصير مراهقاً تبدو على مظاهر سلوكه تأثيرات الحاجــة إلـــى تحقيـــق الذات. ويزداد شأن هذه التأثيرات شيئاً فشيئاً إلى ما بعد ســن الرشــد(انظــر الشكل، تطور الشخصية)(*)(هيكهاوزن، 1986، 113).



ومن بين الحاجات القاعدية أبرز ماسلو الحاجة إلى تحقيق الــذات، وأكــد أهميتها في حياة الشخصية. كتب يقول: "حتى عندما تشبع هذه الحاجات جميعاً، فإن بوسعنا، مع ذلك، أن نتنبأ في الغالب(إن لم يكن على الدوام) إذا لم يقم الفرد بعمل ما أعد له بأنه سرعان ما ينشأ عدم رضا وقلق جديــدان. ولكـــي يكـــون الموسيقار منسجماً مع نفسه يتعين عليه أن يبدع الموســيقا، وعلـــى الفنـــان أن يرسم، وعلى الشاعر أن ينظم الشعر. إن على الإنسان أن يكون من يمكنـــه أن يكون. ولعل بالإمكان أن ندعو هذه الحاجة إلى تحقيق الــذات... فهـــي تعنـــي رغبة الإنسان في أن يحقق ذاته، بل وســعيه لكـــي يـــصبح مـــن بوســـعه أن يكون"(هيكهاوزن، 1986، 113).

لقد صاغ ماسلو نظريته في الدوافع تحت تأثير الفلسفة الوجودية، وســـعى من خلالها إلى إقامة علم النفس الإنساني. وهذا ما نلمسه في كتابه "سيكولوجية الوجود"(1964)، حيث عرض من خلاله سيكولوجية الوجود الإنساني التي تهتم بالغايات لا بالوسائل، أي بالانفعالات –الأهداف، القيم– الأهــداف، والـــوعي–

* *هذا الشكل مقتبس من عمل د. كريش، ر. كريتفيلد، إ. بالاشي، 1962، ص77.*

الهدف، والعلاقة بالآخرين- الهدف. وعلى أساس من النظرة التقويمية لنظريات علم النفس واتجاهاته وجد ماسلو أن اهتمام علم النفس كان منصباً بوجه عام نحو البحث فيما يفتقد إليه الإنسان أكثر مما يمتلكه، وما يطمح إليه أكثر مما ينجزه، ودراسة الإحباط أكثر من الرضا، والسعي إلى الإنجاز أكثر من السعي إلى الوجود. وفي هذا السياق يعرف تحقيق الذات على أنه تطور الشخصية المقترن بالانتقال من المشكلات العصابية الحياتية المتوهمة إلى المشكلات الوجودية الحقيقية والجوهرية الملحة.وما عناه ماسلو من كلماته هذه ليس سوى التشديد على الأهمية القصوى التي تحتلها الحاجة إلى تحقيق الذات في النشاط الحيوي للإنسان على مستوى الوجود وارتباطه بالتغيرات التي تطرأ على الشخصية.

والإنسان الذي يحيا على مستوى الوجود تعتمل في داخله النزعة إلى الفكر والعمل. إنه إنسان يحمل قيماً سامية تتمثل في الكشف عن الحقيقة والانتصار للعدالة والمساواة والتطلع إلى الكمال. وقد أطلق ماسلو على هذه القيم مفهوم "ما وراء الدوافع". واعتقد بوجود أربع عشرة منها، وهي: الحق، والخير، والجمال، والكمال، ووحدة المتناقضات، والحيوية(الدينامية)، والتفرد، والفضيلة، والضرورة، والإنجاز، والعدالة، والتنظيم، والبساطة، والثراء، والسهولة، واللعب، والاكتفاء الذاتي.

ولئن كان ماسلو مؤسس علم النفس الإنساني، فإن روجرز يعتبر أحد رواده البارزين. فبعد أن حصل روجرز على شهادة الدكتوراه في الفلسفة عام 1931 عين برتبة أستاذ مساعد في معهد إعداد المعلمين التابع لجامعة كولومبيا. ومن ثم أصبح معاوناً لمدير عيادة الأطفال في نيويورك. وفي عام 1940 انتقل إلى جامعة أوهايو ليدرس علم النفس العيادي فيها. وبقي هناك حتى عام 1945 حيث شغل منصب أستاذ علم النفس وسكرتير المركز الاستشاري التابع لجامعة شيكاغو. وظل في هذا المنصب حتى عام 1967. وهو العام الذي عين فيه مديراً لمركز دراسة الشخصية في لاجولا(ولاية كاليفورنيا). وقد بقي يزاول مهماته في هذا المنصب حتى وفاته.

وعلى صعيد آخر انتخب روجرز رئيساً للرابطة الأمريكية لعلم النفس التطبيقي لفترة عامين(1945-1946) ورئيساً للرابطة الأمريكية لعلم النفس خلال عامي 1946 و 1947. وأصبح رئيساً لأكاديمية العلاج النفسي خلال العامين 1956-1957.

حازت أفكار روجرز وأعماله الميدانية على إعجاب الكثير من الجامعات داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها. فمنحته هذه الجامعات الدكتوراه الفخرية. كما حصل على لقب فخري من قبل رابطة علم النفس الأمريكية عام 1957 والرابطة الأمريكية لعلم النفس الإنساني عام 1972، وعلى لقب "إنساني" عام 1964.

بنى روجرز نظريته في الشخصية على مبادئ الفلسفة الفنومنولوجية. ولم يكن ليخفي تأثره بها وانحيازه إليها. فقد أعلن في مناسبات عديدة أن لكل اتجاه سيكولوجي أساساً فلسفياً يعتمد عليه في تحديد موقفه من الإنسان. وهو يشاطر ماسلو الرأي في تقسيمه لعلم النفس الأمريكي إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية: السلوكية والفرويدية والفنومنولوجية.

فالسلوكية تنظر إلى الإنسان كآلة معقدة تستمد مهاراتها من الخارج عن طريق التعلم. والفرويدية تعتبره كائناً غير واع تحدد الغريزة(الجنسية) بنية شخصيته وتقرر مصيره. أما الفنومنولوجية فتتجاوز النظريتين حين ترى أن الإنسان يتمتع بطاقة كبيرة تمكنه من أن يخلق نفسه على الدوام، ويدرك مغزى وجوده ويرسم حدود حريته الذاتية. فبمقدوره أن يحس بوحدته في ذلك الوسط المعقد الذي يحيط به، وبأنه جزء من هذا الوسط، وعليه مسؤولية التحرك فيه ومن خلاله من أجل تغييره وتحسينه وإعادة تشكيله ليسبغ على وجوده وحياته مغزى وقيمة.

ولعلنا نجد في ما كتبه روجرز عن العلم واللا واقع محاولة للتدليل على أهمية الأخذ بالفكر الفنومنولوجي والوجودي ورداً واضحاً على السلوكيين. وقد اعتمد في ذلك على الإنشاءات العلمية الرياضية والفيزيائية. فهو يرى أن الاختلاف في التصورات التي قدمها الرياضيون عن المكان لم يحد من إمكانياتهم على حل المسائل المطروحة، ولم يحل، بالتالي، دون تطور علمهم. إن اعتقاد البعض بالنهاية ومعارضة البعض الآخر النهاية باللانهاية هو مجرد افتراض. ومع أن أياً منهم لم يتحقق من صحة تصوره أو فرضيته بالقياس، فقد تمكنوا جميعاً من وضع أنماط محددة للمكان دون أن يروها. وبكلمات أخرى فإن جميع نظريات المكان الفيزيائي وإن كانت بناء ذاتياً خالصاً، لم تنف الوجود الموضوعي للعالم الفيزيائي. ومن هنا يأتي تأكيد روجرز على ضرورة الاعتراف بفضل هذه البناءات الذاتية على ظهور النسبية واكتشاف الطاقة النووية والمكان الفضائي وغيرها من المنجزات التي قطعت البشرية بفضلها

أشواطاً بعيدة على طريق التقدم العلمي.

وما قيل عن الرياضيات والفيزياء ينطبق، في رأي روجرز، على علم النفس. فليس ثمة ما يدعو إلى قصر مهمة هذا العلم على السلوك القابل للملاحظة والقياس.

وفي ضوء هذه المقابلة رشح روجرز التعاليم الفنومنولوجية والوجودية للقيام بمهمات الكشف عن العلاقات الوظيفية التي تنشأ في مجرى حياة الفرد، مثلما تتصدى لها النظريات المبنية على الملاحظة الموضوعية للسلوك. فالنظرية التي تسلم بالعلاقة الداخلية الذاتية التي لا تذعن للقياس المباشر، مثلما هو حال النظريات اللا إقليدية، تعتبر، من وجهة نظره، أكثر قيمة على صعيد تطور تصوراتنا مقارنة بالنظريات التي لا يتعدى اهتمامها حدود السلوك المحسوس.

وانطلاقاً من هذه المقدمات قال روجرز بأولوية الحكمة الإنسانية وقدرة الإنسان على الإبداع وإيمانه بالطبيعة الاجتماعية للوسائل والأساليب التي تحرض الطاقة الإبداعية لدى الشخصية أثناء علاقاتها مع الشخصيات الأخرى. ولقد دأب على جمع الوقائع والأدلة الحسية من خلال ممارسته العيادية للبرهان على صحة مسلماته وتطور نظريته. وتقوم هذه النظرية على الاعتقاد بوجود منظومتين لتوجيه السلوك وتنظيمه، وهما: العضوية والذات. أما المنظومة الأولى فتتسم بالنزعة إلى الفعالية وحفظ الذات وتقويتها. وعندما تمارس نشاطها فإنها تتبع أساليب تنسجم مع "الذات" أو الشخصية التي تتشكل في مجرى التفاعل الدائم بين العضوية والبيئة ومعاشرة الآخرين. وبذا فإنها تعد مجالاً خاصاً لتجارب الفرد وخبراته. ويتكون هذا المجال من النظام الإدراكي وتقييم الإنسان لخصاله وعلاقاته بالعالم. ويتخذ التقييم الذاتي مظهرين، فهو إما أن يصدر عن الفرد مباشرة، أو أنه يعكس مواقف الآخرين وآراءهم.

إن نظام الذات يتطلع دوماً إلى التناغم والانسجام الداخليين. وحينما تبلغ بنية الذات درجة عالية من الصلابة والصرامة، فإنها تحول الخبرة التي لا تنسجم معها إلى عبء يثقل كاهلها. غير أن وجود الذات على الصعيد السيكولوجي هو وجود للشخصية ومن أجلها. فالشخصية، إذ تحاول التشبث بالتصور المشوه عن الذات مهما كانت النتائج، تكون مرغمة على التمسك بهذا التصور. ويؤدي هذا الوضع إلى تشوه جزء كبير من خبرتها الواقعية واستلابه.

وهكذا فإن اغتراب الشخصية يكون سبباً في فقدان توافقها مع الواقع، بل وحتى التماس معه، وفي بعض الحالات إلى اضطرابات نفسية عنيفة، يضحي علاجها أمراً ضرورياً.

وعلى هذا النحو رأى روجرز أن مهمة العلاج النفسي تكمن في إعادة بنية الذات وإكسابها المرونة اللازمة كي تصبح قادرة على الانفتاح على التجربة الحياتية الواقعية وامتلاك نفسها من جديد.

ولكي يتم العلاج بالصورة المرجوة، فإن على المعالج أن يقيم علاقة متينة وطيبة مع العميل. وهذا لن يتأتى إلا من خلال النظر إليه كشخصية تحمل قيمة غير مشروطة، ومعرفته بأن العميل قادر على الإحساس – ولو جزئياً– بهذه العلاقة الإيجابية واستعداده لتقبل العميل وفهمه جيداً.

والجدير بالملاحظة أن الإجراء السيكوترابي الذي يلجأ إليه روجرز يهدف أساساً إلى تكوين صورة جديدة لدى العميل عن ذاته تكون أكثر مواءمة مع الواقع، وجعل "أناه المثالي" أكثر تناسباً مع قدراته وإمكانياته. إلا أن روجرز لا يستبعد تطور "الأنا المثالي" في المستقبل، بل إنه تحدث عن إمكانية تطويره والارتقاء به بعد أن يدرك المرء نفسه ويعرف مزاياه وعيوبه ويبدي استعداداً للعمل مع ذاته.

ومما تقدم يبرز حرص ممثلي الاتجاه الشخصاني على معرفة البنية الدافعية عند الإنسان. وهم، وإن اختلفوا حول نوعية هذه الدوافع وعددها وعلاقاتها ببعضها ببعض ودورها في حياة الشخصية، فإنهم يتفقون في النظرة إلى نزوع الفرد إلى التطور المستمر، والتشديد على مكانته المتميزة بين الدوافع. وضمن هذا الإطار جاءت تأكيداتهم على إنسانية حاجات الفرد ومحاولاتهم للتدليل على قدرة الشخصية على المضي قدماً على طريق التطور. وهذا ما جعل نظرياتهم تختلف عن نظريات التحليل النفسي.

بيد أن ما يؤخذ عليهم هو أنهم لم ينظروا إلى الشخصية وما تحمله من حاجات ودوافع داخل المجتمع. وفاتهم أنها، أي الشخصية، هي نتاج العلاقات الاجتماعية. فبدلاً من أن يتتبعوا تطورها ضمن الإطار التاريخي الاجتماعي، راحوا ينظرون إليها بمعزل عن علاقاتها وارتباطاتها الوثيقة والدينامية بالمجتمع، وإلى تشكلها وصيرورتها وتطورها بالتوازي معه. وربما كانت هذه النظرة نتيجة اعتقادهم الخاطئ بأن حاجات الإنسان ودوافعه، بل وجميع سماته تعود إلى جذور بيولوجية خاصة بالنوع الإنساني. فقد ارجع أولبورت وماسلو

العلاقة الإيجابية التي يقيمها الناس الأصحاء نفسياً، والقدرة على الإبداع التي يتمتعون بها إلى الحيوية الذاتية وتحقيق الذات باعتبارهما نزعة متأصلة في الذات الإنسانية منذ البدء. وفي وقفتهما المطولة عند دافع تحقيق الذات وحديثهما عن أهميته على صعيد سلوك الشخص لم يتعرضا، صراحة أو تلميحا، إلى دور المجتمع في تهيئة الظروف المادية والمعنوية المناسبة لتكونه وتطوره.

كما أن العديد من الحاجات التي تضمنتها قائمة موري يحمل طابعاً اجتماعياً. فالحاجة إلى التقدير والاعتماد على الغير والإذعان والعدوان وغيرها من الحاجات الاجتماعية تؤلف، في رأي موري، جانباً هاماً من بنية الشخصية الإنسانية. ومع ذلك فإن موري لم يتطرق لدى حديثه عنها إلى الشروط التي تؤدي إلى ظهورها وتطورها وكيفية تشكلها. واكتفى بالتأكيد على أهميتها في تحديد اتجاه الشخصية لأنها توجد فيها بالأصل. وكأنّ للشخصية أو الذات وجوداً مستقلاً عن الشروط الاجتماعية المحيطة بالفرد.

وفضلاً عن ذلك فإن تمسك ماسلووروجرز بمبادئ الفلسفة الفنومنولوجية واعتمادهما عليها في صياغة نظرية تقف في مواجهة النظريات السيكولوجية الأخرى، أو تكون بديلاً عنها قادهما إلى الأخذ بمنهج الاستبطان والتخلي عن المناهج الأخرى. فمع التسليم بقيمة التقارير الشفهية التي يقدمها العملاء عن خبراتهم وحالاتهم وعلاقاتهم أثناء جلسات العلاج، فإننا نعتقد بضعف كفايتها لتشخيص الحالة جيداً. فكيف تكون كافية إذا عرفنا أن الغاية لا تتوقف عند حدود العلاج النفسي، بل تتعداها إلى إنشاء نظرية سيكولوجية جامعة.

■ ■

القسم الرابع

الفروق الفردية

في الذكاء وسمات الشخصية

لمحة عن الفروق الفردية
بين الناس وظهور القياس النفسي

بينا في فصل سابق كيف تمت ولادة علم النفس داخل مخابر العلوم الطبيعية والطب، وأن العلم الجديد نقل عن تلك العلوم مناهجها وطرائقها في البحث. فاستخدم الباحث النفسي طريقة الملاحظة العلمية التي تبدأ بتحديد موضوع الدراسة بدقة كافية، للانطلاق، من ثم، إلى تتبع عناصره بصورة مستمرة ومنتظمة، والقيام، أخيراً، بمعالجة المعطيات واستخلاص النتائج. كما أخذ بمنهج التجريب، وسخر الأجهزة والأدوات اللازمة لدراسة الظواهر النفسية. وعلاوة على ذلك أولى عناية خاصة بتطوير الوسائل والتقنيات المستعملة في هذا المنهج بقصد تكييفها مع خصوصية موضوعات علمه.

وإلى جانب الدعوات المتكررة إلى العمل على بلورة منهج الملاحظة الذاتية باعتباره المنهج الوحيد الذي يصلح لدراسة الوعي، جرت محاولات عديدة لوضع طرائق تجعل من علم النفس علماً موضوعياً قادراً على أن يتبوأ موقعاً جيداً بين العلوم الأخرى. وتمثلت تلك المحاولات في أعمال رواد علم النفس، أمثال غالتون وابنغهاوس وستانلي هول وبينيه. فتمكنت هذه الأعمال من إرساء القواعد الأولى للقياس النفسي، وبناء المقاييس والروائز والاختبارات والاستبيانات.

وبصرف النظر عن اختلاف العلماء في منطلقاتهم الفكرية، فإنهم يجمعون على وجود فروق بين الناس من حيث قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وأمزجتهم واستعداداتهم وانفعالاتهم، مما حدا بهم إلى استخدام المناهج العلمية والبحث عن الطرائق والتقنيات التي تمكنهم من الوقوف على حجم هذه الظاهرة أو تلك عند مجموعة من الأفراد ومدى تفاوتهم فيها.

وما دام الهدف النهائي من النشاط العلمي السيكولوجي هو ربط المعـــارف السيكولوجية بالحياة، والارتقاء بمستوى الوعي الفردي والجماعي، فإن الكشف عن الفروق بين الناس في شتى الجوانب النفسية، وأسباب تلك الفروق هو مهمة المشتغلين في علم النفس كافة. ولقد حفزت هذه الحقيقة العلماء والباحثين إلـــى العمل، كل من موقعه الفكري، من أجل توفير الوسائل والأدوات اللازمة لقياس الظواهر النفسية التي اتخذوا منها مادة لدراساتهم. واستطاعوا خلال هذا القـــرن أن يعدوا آلاف الروائز والاختبارات والاستبيانات لقياس الذكاء والقدرات العقلية والاتجاهات والميول والتحصيل الدراسي وخصائص الشخصية المختلفة. وقبـــل الحديث عن أدوات القياس ومراحل تطورها يجدر بنا أن نتوقف قليلاً عند أهـــم مبادئ القياس النفسي ومقوماته ومستوياته.

ينطلق علماء النفس القياسي من مسلمات، أهمها أن النشاط النفسي يمكـــن تحديده وقياسه كمياً والتنبؤ بمراحله ونتائجه. وأن الاستجابة خاصية الفرد وهي تختلف من شخص إلى آخر. وبناء على ذلك فإن دراسة النشاط النفسي تتم عن طريق وضع نموذج(أو نماذج) له على صورة أســئلة أو ألغـــاز أو مـــشكلات تطرح على عينة من الأفراد. وتحدد الاستجابات التي يقدمها كل فرد من أفراد تلك العينة مستوى هذا النشاط عنده، وترتيبه بين أقرانه.

وتمر عملية القياس النفسي بمراحل متعددة، أولاها تحديد حجـــم وأبعـــاد الظاهرة المراد قياسها. وثانيتها وضع البنود التي يعتقد أنها تغطي تلك الأبعـــاد بأسلوب مناسب. والثالثة منها اختيار عينة استطلاعية لتطبق الأداة عليها بغيـــة التعرف على موضوعية الأداة ومدى صلاحيتها. والرابعة تطبيـــق الأداة(بعـــد تعديلها– إذا تطلب الأمر– في ضوء الدراسة الاستطلاعية) على عينة الدراســـة النهائية. والخامسة قيام الباحث بتصحيح استجابات أفراد العينة ومعالجة النتائج وتحليلها وتفسيرها وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها وفرضياتها.

وتخضع كل مرحلة من المراحل المذكورة إلـــى قواعـــد دقيقـــة ينبغـــي احترامها إذا ما أريد للعمل القياسي أن يكون علمياً. ولا بأس أن نتعرض لأهـــم هذه القواعد بإيجاز.

إن تحديد حجم وأبعاد الظاهرة المراد قياسها يتطلب في المقام الأول تقديم تعريف عام، ثم تعريف إجرائي لها يستطيع الباحـــث أن يـــتلمس مـــن خلالـــه مكونات تلك الظاهرة، فيعددها ويرتبها حسب أهميتها، ويعطي لكل منها وزنه.

ومن الواضح أن هذه الإجراءات تمثل البعد النظري في القياس النفـــسي.

وهي تحتاج إلى معرفة واسعة وعميقة بقضايا النفس، ونظرة انتقادية تعكس القدرة على مقارنة وجهات النظر المختلفة وتحليلها والتمييز بينها.

وبما أن الخطوات التالية تبنى على أساس النظرة إلى النشاط النفسي من حيث طبيعته والعوامل التي تؤثر في نشأته وتطوره، فإننا نعتقد أن الاختلاف في الأدوات التي وضعها العلماء يرجع إلى تباين آرائهم حول نفس الموضوعات كما سنوضح بعد قليل.

ولتوفير حد أعلى من الموضوعية يتعين عرض مركبات الموضوع وأوزانها على الاختصاصيين وذوي الخبرة النظرية والميدانية لمعرفة آرائهم فيها وإغناء تصورات الباحث حولها.

وبعد ذلك يقترح الباحث البنود التي تتناسب في عددها مع الأوزان الممنوحة لكل عنصر، وتساير في صياغتها وتركيبها اللغوي مستوى المجموعة التي أعدت من أجلها الأداة. ومن المفيد جداً أن يتوجه الباحث بعمله، مرة أخرى إلى الخبراء في القياس النفسي ويأخذ بملاحظاتهم وانتقاداتهم.

وبعد وضع الأداة بصورتها الأولية يقوم الباحث بالتأكد من صلاحيتها وذلك عن طريق معرفة معامل ثباتها ومعامل صدقها.

أولاً: ثبات RELIABILITY الأداة:

ويقصد بالثبات قيام أفراد العينة بنفس الاستجابات أو إعطاء نفس الحلول، وبالتالي حصولهم على نفس الدرجات فيما لو طبقت عليهم الأداة أكثر من مرة، أياً كان الفاحص الذي يقوم بالتطبيق والظروف الخارجية التي تطبق فيها هذه الأداة. ويعني الثبات أيضاً وجود تناسق داخلي بين بنود الأداة. ويدل، أخيراً على أن تكون الأداة –النموذج قادرة على قياس الأداء الحقيقي للأفراد.

ويتحدد معامل ثبات أداة القياس بطرائق عديدة، أهمها:

1- **إعادة تطبيق الأداة.** وتشمل هذه الطريقة تطبيق الأداة نفسها على عينة واحدة مرتين مع فاصل زمني بينهما يحدده الباحث بدقة في ضوء الاعتبارات العلمية. ويحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيقين. ويدل معامل الارتباط على درجة ثبات الأداة.

2- **الصور المتكافئة.** وتقتضي هذه الطريقة توفير أداتين متكافئتين أو صورتين متكافئتين للأداة. والمقصود بالتكافؤ هنا هو مساواة معاملات

الارتباط بين البنود في الأداتين(أو في الصورتين) ومساواة المتوسط والانحراف المعياري لكل منهما. وبعد ذلك تطبق الأداتان(أو الصورتان) على عينة واحدة ويحسب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين فيهما الذي هو معامل ثبات الأداة.

3-**التجزئة النصفية**. وتستدعي هذه الطريقة تقسيم الأداة إلى قسمين متساويين. كأن تؤلف الأرقام الفردية القسم الأول والأرقام الزوجية القسم الثاني، أو يضاف الربع الأول من الأداة إلى الربع الثالث فيشكلان القسم الأول، ويضاف الربع الثاني إلى الربع الرابع ليكونا القسم الثاني. ويطبق كل قسم(نصف) منهما كأداة واحدة. ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات القسمين(النصفين). وبما أن معامل الارتباط هذا يشير إلى معامل ثبات نصف الأداة فقط، فإنه يتوجب تعديله وتصحيحه للحصول على معامل ثبات الأداة ككل. ويتمّ ذلك بتطبيق معادلات خاصة.

4-**تحليل التباين**. وتستخدم هذه الطريقة بشكل خاص لمعرفة دلالة الفرق بين أكثر من متوسطين(النسبة الفائية).

ثانياً- صدق VALIDITY الأداة.

والمقصود بالصدق في القياس النفسي هو أن تكون الأداة قادرة على قياس ما وضعت من أجل قياسه دون سواه، وأن تكون قادرة أيضاً على الكشف عن مختلف مستوياته وتجلياته لدى الأفراد من أكثرها قوة وبروزاً إلى أكثرها ضعفاً وضموراً. وعلى هذا فالأداة الصادقة هي الأداة التي تكون درجاتها موزعة توزعاً اعتدالياً. وللصدق أنواع، هي:

1-**الصدق الافتراضي**. وهذا النوع لا يؤخذ به لكونه يعتمد على رأي واضع الأداة في أنها تمثل النموذج الذي بفضله تقاس الظاهرة المعنية.

2-**الصدق الظاهري** ويعني تناسب الأداة معه مع ما تقيسه من جهة، ومع مستوى المجموعة التي تطبق عليها من جهة ثانية. ولذا فإن هذا النوع من الصدق يمس جانب الشكل من الأداة. فينظر في صياغة وحداتها، ومدى ارتباطها بالسمة أو القدرة التي تقيسها في ضوء تعريفها. ويتم التحقق منه عن طريق استطلاع آراء الاختصاصيين.

3-**صدق المحتوى**. ويدل على تمثيل بنود الأداة وعباراتها لعناصر

الظاهرة المراد قياسها وعادة ما يتم الاعتماد في تحديد معامل هذا النوع من الصدق على ذوي الخبرة الميدانية.

4- **الصدق التجريبي**. وهو ما يعبر عنه بقوة الارتباط بين الأداة وأداة أخرى أثبتت التجربة صدقها. وتسمى هذه الأخيرة "المحك الخارجي".

5- **الصدق التنبؤي**. ويقصد به قدرة الأداة على التنبؤ بما سيكون عليه مستقبل استجابة الفرد في موقف معين(النجاح أو الإخفاق في الدراسة أو في مهنة معينة).

6- **الصدق العاملي**. ويمثّل بالعلاقة بين الأداة أو الأدوات(بطارية اختبارات) وبين محك خارجي(أو محكات خارجية). وللوقوف على مستوى هذه العلاقة تستخدم طريقة تحليل معاملات الارتباط بين تلك الأدوات التي تكشف عن العوامل التي أدت إليها.

7- **الصدق الذاتي**. ويجسد هذا النوع من الصدق العلاقة بين الثبات والصدق باعتماد على ما تقيسه الأداة بالفعل بعد التخلص من الأخطاء.

ولتعيين صدق الأداة ثمة طرق عديدة، منها:

1- **آراء المحكمين**. وهي طريقة تستخدم للتعرف على الصدق الظاهري وصدق المضمون. ويقتضي تطبيقها مراعاة جملة من التعليمات والشروط.

2- **المحك الخارجي**. وتستخدم هذه الطريقة لحساب معامل الصدق التجريبي للأداة وهي تستدعي تطبيق الأداة إلى جانب تطبيق محك خارجي على عينة الأفراد، وحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل من الأداة والمحك الخارجي.

3- **طريقة مقارنة الأطراف**. وتهدف هذه الطريقة إلى معرفة ما إذا كان بمقدور الأداة التمييز بين أطراف ومستويات الظاهرة التي تقيسها. ويتطلب ذلك إجراء مقارنة بين درجات الثلث الأعلى ودرجات الثلث الأدنى من الأداة، ثمّ حساب الدلالة الإحصائية بين المتوسطين. أما إذا كان هناك محك خارجي، فإن المقارنة تتم بين درجات الثلث الأعلى من الأداة، وما يقابلها من المحك الخارجي، وبين درجات الثلث الأدنى من الأداة ونظيراتها من درجات المحك الخارجي. وتعتبر الأداة صادقة إذا كان الفرق بين متوسطي ثلثيهما الأعلى والأدنى دالاً

إحصائياً، أو إذا كان الفرق بين متوسطي ثلثها الأعلى والثلث الأعلـــى من المحك، وبين متوسطي ثلثها الأدنى والثلث الذي يقابله من المحـــك غير دال إحصائياً.

4- **التحليل العاملي**. وتقوم هذه الطريقة على حساب معـــاملات الارتبـــاط بين مجموعة من الأدوات والمحكات الخارجية، وتحليل هذه المعاملات للتعرف على مقدار تشبع كل أداة بالعامل العام والعوامل الأخرى التي تشترك فيها مع الأدوات المتبقية.

إن صدق الأداة إذن، يتوقف على مقدار تشبعها بالعامل العام. فكلما كان هذا المقدار كبيراً كان الصدق عالياً.

ويتطلب وضع أو تكييف أداة القياس، زيادة على ما ســـبق، جملـــة مـــن الإجراءات، كالتصحيح الإحصائي لأثر التخمين في الإجابة على أســـئلة الأداة، وحساب معامل سهولة وصعوبة كل بند ودرجة ثباته وانحرافه المعياري وإعداد جداول المعايير.

لقد أشرنا في أماكن مختلفة إلى أن من بين العلماء فريقـــاً آثـــر اســـتخدام مناهج وطرائق لا يستدعي تطبيقهـــا ومعالجـــة نتائجهـــا القيـــام بـــالإجراءات واستعمال الوسائل التي فرغنا من الحديث عنها للتو. وحجة هذا الفريق هي أن القياس يهدف بالدرجة الأولى إلى إعطاء تقدير كمي للظاهرة النفسية من خلال معرفة ما هو موجود وما هو غير موجود منها عند الفرد في لحظة معينة على أساس ما تظهره أداة القياس دون التعرض إلى ما يمت للأسباب والعوامل التي آلت إلى هذه النتيجة بصلة. والـــصواب، عنـــده، هـــو أن ينـــصرف البحـــث السيكولوجي إلى تقديم وصف نوعي للخصائص النفـــسية مـــشفوعاً بالتفـــسير والتعليل.

ويرى فريق آخر أن مقاييس الذكاء والقدرات العقليـــة هـــي أدوات غيـــر علمية، وقائمة على التعصب والانحياز الكامل للطبقات الاجتماعية العليا. ولـــذا فإن أنصارها يرتكبون تحت ستار العلم أخطاء فادحة حين يقـــررون مـــصائر الناس بصورة غير إنسانية، ويحكمون على أبناء الطبقـــات الـــشعبية الكادحـــة بالغباء والتخلف العقلي. ويدلل ميشيل تـــور MICHEL TORT(وهـــو أحـــد ممثلي هذا الاتجاه) على صحة هذا الرأي، بالاعتمـــاد علـــى أقـــوال واضـــعي المقاييس أنفسهم. ومن بين هذه الأقوال ما اقتطفه مـــن المقدمـــة التـــي كتبهـــا سيمون، مساعد بينيه في تصميم أول مقياس للذكاء، لكتابه "قياس نمـــو الـــذكاء

عند الأطفال الصغار". يقول سيمون في الصفحة رقم 30 من هذا الكتاب: "إن هذه الآلة هي المثال الأول على القياس المباشر للقيمة السيكولوجية للأفراد. لقد أكدت فكرة اللامساواة بين الناس على أساس كان غامضاً. وساعدت على إظهار دوره الشامل وإثبات هذه اللامساواة"(TORT, 1974, 6).

إن ما عناه سيمون بكلماته هو أن الذكاء الذي يقيسه الرائز هو المسؤول عن الفروق الفردية بين الناس. وأنه مركب موروث ينضج شيئاً فشيئاً عبر مراحل الطفولة بغض النظر عن الظروف التي يعيش فيها الطفل. ولذا فإن معدل الذكاء الذي يكشف عنه الرائز بصورة مباشرة يمدنا بإمكانية التنبؤ بمستقبل الطفل الدراسي، بل وبمصيره بشكل عام.

لم تكن هذه الفكرة منطلق سيمون وبينيه وحدهما، وإنما كانت بمثابة المبدأ الذي سلم به الكثيرون من بعدهما، واعتمدوا عليه في بناء الروائز واستخدامها. ولهذا السبب وجهت أصابع الاتهام إلى القياس النفسي، وارتاب بعض العلماء في مصداقيته منذ الوهلة الأولى لولادته، وخاصة بعد أن أسفر تطبيق الروائز الجمعية عن التصنيف العرقي لأفراد القوات المسلحة الأمريكية إبان الحرب العالمية الأولى على أساس درجاتهم في تلك الروائز. فقد حصل المجندون السود على درجات أقل بكثير من الدرجات التي حصل عليها رفاقهم البيض الذين ينحدرون من أصل أوربي.

وبالمقابل يصر فريق ثالث على المضي في الاتجاه الذي اختطه الرواد الأولون. ومع أن أنصار هذا الرأي يعترفون بتباين وجهات نظرهم حول طرق معالجة البيانات في البحوث النفسية والنظم الرياضية التي تطبق أثناء ذلك، فإنهم يتفقون حول ضرورة بذل المزيد من الجهد لتطوير تقنيات القياس النفسي. تقول ليوناتايلر L.TYLER: "ومنذ تقدم ستيفنز بهذا النظام لتصنيف مستويات القياس، لا زال الحوار دائراً على نطاق واسع حول ما هي الطرق الصحيحة والطرق غير الصحيحة لمعالجة أنواع معينة من البيانات النفسية"(تايلر، 1985، 27). ثم تضيف: "وإن تقرير ما إذا كانت مجموعة من القياسات تقع تحت فئة مقاييس الترتيب أو مقاييس الوحدات المتساوية لهو أيضاً أمر صعب في بعض الأحيان"(المرجع السابق، 27). ولتجاوز هذه الخلافات والصعوبات تقترح الطريقة التالية: "أن نعتبر النظم الرياضية التي تطبق على البيانات بمثابة نماذج تشبه النماذج التي يعدها الجيولوجيون لدراسة خصائص الأنهار أو تدرجات الجبال. فإذا أدت الملاحظات القائمة على هذا النموذج إلى الوصول

إلى استنتاجات لم تطبق بنجاح في الحياة العملية أو لم تساعد على إجراء مزيد من البحوث، فإن هذا النموذج يستغنى عنه ليحل محله نموذج أفضل"(المرجع السابق، 27).

وفي سياق تعليل هذا الاقتراح والتأكيد على قيمته العلمية تشبه تايلر نظم القياس النفسي باللغة وقواعد التعامل الاجتماعي. وتعتقد بأن ما تشترك فيه هذه النظم مع اللغة وقواعد التعامل الاجتماعي هو العرف". وطالما أن الباحثين يتبعون نفس الأساليب المتعارف عليها بينهم، فإنهم سوف يفهمون بعضهم بعضاً. وكلما تزايدت البراهين وتراكمت، تغير بعض هذا العرف، مثل ما تقوم الهيئات المشرفة على لعبة كرة القدم قواعد اللعبة من سنة إلى أخرى"(المرجع السابق، 28).

وهكذا يبدو بجلاء أن الحوار بين العلماء حول المقاييس والروائز وتقنياتها لا يزال قائماً، وخلافاتهم حول موضوعية نتائجها وجدواها ما فتئت تحتل حيزاً هاماً في الدوريات والكتب المختصة والندوات والمؤتمرات.[*]

والحقيقة أن استخدام القياس في دراسة النشاط النفسي قد اصطبغ في فترات متعددة وأماكن مختلفة بالصبغة العنصرية والطبقية. فقد وجه علماء النفس الألمان النازيون من أصحاب "علم النفس الأنتربولوجي" اهتمامهم نحو إقامة الدليل على وجود علاقة بين الانتماء العرقي والصفات النفسية. فوجد أرنولد أن الإنسان الذي ينتمي إلى العرق الشمالي يكون أكثر هدوءاً واتزاناً وذكاءً من الإنسان الجنوبي الذي يلاحظ عليه خضوعه السريع إلى إنسان الشمال.

---

* *خصص المؤتمر الدولي السادس لعلم النفس الذي عقد في مدينة جنيف عام 1909 جانباً من أعماله لمناقشة إمكانية إدخال الطرق الرياضية إلى علم النفس. وظهر الخلاف بين علماء النفس بوضوح أثناء تعرض المؤتمر الدولي السابع الذي عقد في أكسفورد عام 1923 بصورة مباشرة لمسألة بناء الروائز واستخدامها وطرق تحليل نتائجها. وقد تجلى ذلك في مداخلات س. بيرغ و ل. ثرشتون وأ. ليبمان. وراكمت الأعمال الميدانية بعد هذا التاريخ كماً ضخماً من الخبرات مما كان له انعكاس في مواقف العلماء المتعارضة تجاه مسألة القياس النفسي عامة والروائز خاصة. فإلى جانب المشكلات الاجتماعية في علم النفس عاد المؤتمر الثالث عشر الذي عقد في ستوكهولم عام 1951 مرة أخرى إلى موضوع إدخال الطرق الرياضية لتحليل المعطيات التجريبية. وبالإضافة إلى مسائل استخدام الحاسوب في علم النفس وآلات التعليم ومشكلات تكون السلوك وتطوره وعلم نفس الإبداع تعرض المؤتمر السابع عشر المنعقد في واشنطن عام 1963 للصعوبات التي تعترض فهم المعطيات التجريبية وتفسيرها. وركز المؤتمر التاسع عشر الذي عقد في لندن عام 1969 على دراسة استعمال المفاهيم والنماذج السيبرنيطيقية والنظرية الإعلامية والرياضية في الدراسات السيكولوجية.*

إن ما توصل إليه آرنولد لم يأت نتيجة دراسة ميدانية للخصائص النفسية عند عينات من سكان الشمال وسكان الجنوب، بل هو تعميم لدراسة تناول فيها سلوك الدجاج الذي ينتمي إلى العرق الشمالي وسلوك الدجاج الذي ينتمي إلى العرق الجنوبي.

وتوصل زميله ينيش إلى نتيجة مماثلة. فقد استنتج "أن ثمة تجانساً وراثياً وتماثلاً فطرياً بين الإنسان من جهة، والحيوانات من جهة ثانية، وأن هناك خصائص عرقية موروثة عند أجناس الحيوانات(الدجاج مثلاً) وعند الإنسان على حد سواء"(عامود، 1978، 15).

وفي دراسة أخرى تناول فيها ينيش وفريش الخصائص العرقية عن طريق المقاومة الكهربائية للجلد تم تقسيم الناس إلى خمسة أنواع: J1, J2, J3, S1, S2 فمن ينتمي إلى أحد الأنواع الثلاثة J1, J2, J3 كان جيداً، ومن ينتمي إلى النوعين الآخرين كان رديئاً(المرجع السابق، 15).

وعلى الرغم من الانتقادات العنيفة والمتلاحقة التي وجهت إلى مثل هذه الدراسات وخلفياتها النظرية ووصفها بشتى الصفات السيئة والشريرة، فإنه لا يزال هناك من يؤمن بالتمييز العرقي والعنصري ويستخدم ما لديه من وسائل للدفاع عنه ويستنفر كل طاقاته لجمع الأدلة والبراهين التي تمنحه المصداقية العلمية والوجود الشرعي. وفي هذا الصدد نشر أ.م.شوي A.M.SHOEY ما بين عامي 1958-1966 نتائج دراساته الميدانية، وأبرز من خلالها الفروق الوراثية بين البيض والسود. كما نشر أ. ر. جينسين H.R.JENSEN عام 1969 مقالاً تحت عنوان "إلى أي مدى يمكننا رفع نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي؟" نسب فيه النتائج المتواضعة التي حققتها برامج ما عرف بـ "انطلاق الرأس" التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تدني مستوى ذكاء التلميذ الأسود الذي تقرره الوراثة. ومما جاء في هذا المقال قوله: "إن كثرة الأدلة، في رأيي، أقل تأييداً للفرض البيئي الخالص وأكثر تأييداً للفرض الوراثي الذي لا يستبعد- بطبيعة الحال- تأثير البيئة أو تفاعلها مع العوامل الوراثية"(فرنون، 1988، 17).

ولقد أثار هذا المقال احتجاج الدوائر السياسية والأوساط الشعبية وبعض المؤسسات العلمية خاصة وأنه جاء في غمرة الصراع الذي شهدته الولايات المتحدة الأمريكية في عهد الرئيس جون كينيدي وبعده بين السكان السود بقيادة القس مارتن لوثر كينغ وبين العنصريين البيض داخل السلطة وخارجها. وفيما

يتعلق بأدوات القياس التي تم استخدامها في تلك الدراسات أشار عدد من الكتاب والباحثين إلى نقائص الروائز وسلبيات النتائج التي أسفر عنها تطبيقها الارتجالي. وأمام كثرة الاعتراضات والشكاوي التي تقدمت بها هيئات علمية واجتماعية أصدرت ولايات عديدة عام 1970 قوانين تحظر استخدام روائز الذكاء في مدارسها بسبب تحيزها الثقافي. كما طالبت رابطة السيكولوجيين السود بإغلاق الباب أمام القياس العقلي إلى أن تحل الإشكالات المتعلقة بموضوعيته وعلميته. ونادى البعض بوقف العمل بالروائز والاستغناء عنها نهائياً واستبدال اختبارات بياجيه واختبارات تكوين المفاهيم بها(المرجع السابق، 19).

وتكمن الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى روائز الذكاء والقدرات العقلية في:

–إن معظم الروائز يفتقر إلى الدقة والوضوح والتناسق البيني.

–إن الكثير من الروائز يقيس المعلومات والمهارات التي تم اكتسابها عن طريق التعلم عوض أن تقيس القدرة العقلية أو جانباً من الذكاء مثلما هو شأن الروائز التي تتضمن تمارين ومسائل رياضية أو أسئلة تاريخية أو جغرافية أو أدبية من مثل: من هو كاتب قصة روميو وجولييت؟ ما هو أطول نهر في العالم؟ ما هي اللغة الهيروغليفية؟ ما معنى كلمة "سرداب"؟.. الخ.

–تفاوت إمكانية مطبقي الروائز وما ينجم عنه من اختلاف مواقفهم تجاه المفحوصين أثناء تطبيق الروائز وتباين تقديراتهم لاستجابات هؤلاء المفحوصين خلال عملية التصحيح. ويورد فرنون، كمثال على ذلك، الدراسة التي أجراها كوهين عام 1965، والتي تناولت 12 أخصائياً نفسياً ممن طبقوا بعض الروائز. فقد تبين للباحث أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين الدرجات التي منحها بعض هؤلاء الاختصاصيين للمفحوصين في بعض بنود مقياس وكسلر والدرجات التي منحوها لنفس المفحوصين في بنود أخرى من المقياس(المرجع السابق، 27).

–إن مواقف المفحوصين من الروائز وإجاباتهم عليها تتأثر بمستوى معرفتهم بها وإلفتهم لها. فالمفحوصون الذين عرفوا هذا الأسلوب من الامتحان وتدربوا عليه هم أبعد عن القلق والارتباك من أترابهم الذين لم يمروا بمثل هذه التجربة.

ولما كان الهدف من بناء أدوات القياس هو قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية، فإننا سوف نتتبع حركة القياس النفسي عبر هذين المسارين.

■ ■

الفصل التاسع والعشرون
قياس الذكاء والقدرات العقلية

تعرضنا سابقاً لنشاط بينيه وسبيرمان في مجال بناء روائز الذكاء. وتحدثنا بشيء من التفصيل عن رأي كل منهما في طبيعة الذكاء ونشأته وكيفية قياسه. فقد فتحا الباب للتفكير في وضع أفضل الأدوات وأكثرها موضوعية وحساسية لبلوغ مستوى أعلى من الثقة بنتائج قياس حاصل ذكاء الفرد والفروق الفردية بين الناس في قدراتهم العقلية.

وعلى قاعدة تباين آراء العلماء في ماهية الذكاء وتعدد تحديداتهم له تم تصميم المقاييس والروائز لقياس القدرات العقلية عند الناس في المدارس والعيادات والمستشفيات والمصانع ومراكز التوجيه المهني والتربوي والمؤسسات العسكرية المختلفة وغيرها. ومنها ما يعتمد لدى تطبيقه على اللغة الشفوية والمكتوبة، ومنها ما يعتمد على الأداء الحركي كالبناء والتركيب والرسم، ومنها ما يجري تطبيقه بصورة فردية. ومنها ما يطبق على مجموعة من الأفراد في وقت واحد.

ولعل أولى الروائز الجماعية تلك التي طبقت على أفراد القوات المسلحة الأمريكية. وكان ذلك تلبية للحاجة إلى التعرف على مستوى القدرات عند الجنود الأمريكيين إبان الحرب العالمية الأولى بغية توظيفها على النحو الأفضل عن طريق توزيعهم على الاختصاصات التي تناسبهم ولهذه الغاية تم وضع رائزين: الأول، ويدعى ألفا، لقياس ذكاء المجندين الذين يحسنون القراءة والكتابة. وهو يتألف من 8 اختبارات فرعية تقيس القدرة على الانتباه، والقدرة الحسابية، والتفكير اللغوي، والقدرة على ترتيب الكلمات، وإدراك المتشابهات، وإكمال السلاسل العددية، والعلاقات المنطقية، والمعلومات العامة. والثاني،

ويدعى بيتا، لقياس ذكاء المجندين الأميين ويتألف هذا الرائز من 7 اختبـــارات فرعية تقيس القدرة على الخروج من المتاهة، وإكمال الصور، وتقسيم الأشكال الهندسية، وعد المكعبات، وتصحيح الأرقام، وتسلسل الرموز، وتذكر الأشـــكال والأرقام المتناظرة. وقد طبق الرائزان على نحو مليون و 800 ألف مجند فـــي فترة وجيزة نسبياً.

وفي عام 1926 وضعت فلورنس غودانف F.GOODENOUGH رائز "رسم الرجل". وبعد حوالي أربعين عامـــاً أجـــرى مـــساعدها دايـــل هـــاريس D.HARRIS تعديلاً عليه وأصبح يعرف برائز "غودانف- هاريس". وقد قـــام د. مصطفى فهمي بتطبيقه على البيئة المصرية. بينما عمل د. نعيم عطية على تعديله وتكييفه حسب البيئة اللبنانية(عطية، 1982).

وفي عام 1930 صمم بالارد رائزاً لقياس مستوى الـــذكاء عنـــد تلاميـــذ المرحلة الابتدائية. ويحتوي هذا الرائز على 64 سؤالاً فـــي تـــذكر الأعـــداد، وإكمال سلاسل الأعداد وترتيب العبارات، ومعرفة المتضادات.

كما وضع لويس ثرستون L.THURSTONE في نفس الفتـــرة رائـــزاً لقياس القدرات العقلية عند الأفراد الذين تجاوزوا سن الثالثة عشرة. وتتمثل هذه القدرات في القدرة على فهم الألفاظ، والقدرة على التفكير، والقـــدرة العدديـــة، والقدرة على الإدراك المكاني. وقد قام الدكتور أحمد زكي صـــالح بنقـــل هـــذا الرائز إلى العربية وتكييفه مع البيئة المصرية.

وقام رافن بوضع رائز "المصفوفات المتتالية" عام 1938. وللإشارة فـــإن هناك رائزين يحملان نفس التسمية، أحدهما يقيس مستوى ذكاء الأطفال الـــذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والحادية عشرة، والآخر مخصص لقياس مستوى الذكاء لدى الراشدين حتى سن الخامسة والستين. ويعد هذا الرائز أحد الروائـــز المتحررة من الثقافة التي ظهرت في وقت لاحق من أجل تفادي نقائص الروائز الأخرى.وعلى غراره أعد ر. ب. كاتـــل مجموعـــة مـــن اختبـــارات الـــذكاء وخصصها لمستويات عمرية مختلفة تبدأ بـــسن الرابعـــة وتنتهـــي بالراشـــدين المتفوقين.

أما المقاييس والروائز الفردية فبالإضافة إلى مقياس ســـتانفورد – بينيـــه وضع دافيد وكسلر D. WECHSLER مقياساً حاول من خلالـــه أن يغطـــي الحاجة إلى وجود أداة لقياس الذكاء عند الراشدين والمراهقين، ويسد الثغرة في مقياس ستانفورد- بينيه المتمثلة في حساب نسبة الذكاء بصورة مباشرة. وقـــد

نشر هذا المقياس عام 1939 بعد تقنينه على عينة كبيرة من الأفراد(1700 فرداً من الجنسين) تتراوح أعمارهم بين 16 سنة و60 سنة[*]. وهو يتألف من مجموعتين من الاختبارات، الأولى لفظية والثانية عملية. وتتضمن المجموعة الأولى اختبار المعلومات العامة، واختبار الفهم العام، واختبار المفردات، واختبار إعادة الأرقام، واختبار المتشابهات، واختبار الاستلال الحسابي. وتشمل المجموعة الثانية اختبار ترتيب الصور، واختبار تكميل الصور، واختبار تجميع الأشياء، واختبار رسوم المكعبات، واختبار رموز الأرقام. وقد نقل هذا المقياس إلى العربية الدكتوران محمد عماد الدين إسماعيل ولويس كامل مليكة وذلك عام 1956.

وبعد أن لاقى المقياس نجاحاً كبيراً قام وكسلر بوضع مقياس آخر لقياس ذكاء الأطفال في سن ما بين السادسة والسادسة عشرة، ونشره عام 1955. ويشبه هذا القياس المقياس الأول. فهو يتألف من مجموعتين من الاختبارات، الأولى لفظية والثانية عملية. وتقيس اختبارات المجموعة الأولى المعلومات العامة، والفهم العام، والقاموس اللغوي، والقدرة على الاستدلال الحسابي، والقدرة على إعادة الأرقام. وتقيس اختبارات المجموعة الثانية إتمام الصور وترتيبها، وتجميع الأشياء، ورموز الأرقام، ورسوم المكعبات، والمتاهات. وقد نقل هذا المقياس إلى العربية الدكتوران محمد عماد الدين إسماعيل لويس وكامل مليكة في عام 1961.

ثم أعد وكسلر مقياساً ثالثاً خصصه لقياس ذكاء الأطفال ما بين الرابعة والسادسة من العمر. ويحتوي هذا المقياس على 11 اختباراً. يطبق منها 10 لحساب معامل الذكاء. وهذه الاختبارات هي: اختبار المعلومات، واختبار الحصيلة اللغوية، واختبار الحساب، واختبار المتشابهات، واختبار الفهم، واختبار بيت الحيوانات، واختبار إتمام الصور، واختبار الأشكال الهندسية، واختبار بناء المكعبات، واختبار المتاهات.

وإلى جانب الأعداد الضخمة من الروائز التي تقيس الذكاء من مثل رائز د 48، ورائز الذكاء المصور، ورائز هنمون –نلسون HENMON-NELSON، ورائز 11– زائد PLUS–ELEVEN ، صممت روائز لقياس القدرات العقلية والاستعدادات والتحصيل الدراسي. ففي عام 1915 شرع

---

[*] *يعرف هذا المقياس باسم مقياس وكسلر – بلفيو. وبلفيو هو اسم المشفى الذي كان يعمل فيه وكسلر وقد رمى وكسلر من وراء هذه التسمية إلى تكريم ذلك المشفى وتسجيل اعترافه بفضله عليه.*

رودلف بنتنر R.PINTNER ودونالد باترسون D.PATTERSON وغيرهم من أساتذة جامعة مينيسونا ببناء روائز تقوم على الأداء، باستخدام المكعبات والصور والأشكال. وتمكنوا في النتيجة من وضع ثلاثة روائز هي: رائز مينيسوتا للعلاقات المكانية، ورائز مينيسوتا للتجميع الميكانيكي، ولوحة مينيسوتا الورقية للأشكال.

وظهرت في تلك الفترة روائز لقياس القدرات الخاصة، كالقدرة السمعية- البصرية، والقدرة الكتابية، والقدرة التحليلية- التركيبية وسواها. ومن أمثلتها مقياس سيشور للمواهب الموسيقية، ورائز مايير، واختبار الإدراك المكاني، واختبار أعضاء الإنسان، واختبار البطاقات المثقوبة، واختبار سلاسل الحروف، واختبار الاستدلال القياسي، واختبار التصنيف، واختبارات التحصيل الدراسي وغيرها الكثير مما يستحيل أن نورده في هذا المقام. خاصة وأن محاولة كهذه تبعد العمل عن مهامه. ولكننا نود الوقوف عند النماذج التي ذكرناها لطرح السؤال الهام التالي: ما سبب ظهور هذه الأعداد الضخمة من الروائز إلى حد يستحيل معه حصرها وتبويبها حتى ولو في عمل خاص؟

إن المشكلة المطروحة حتى الآن لا تتعلق بكمية أدوات القياس التي استعملت وتستعمل في ميدان علم النفس بقدر ما يتعلق بنوعيتها. ذلك لأن هذه النوعية هي التي حددت وتحدد حركة القياس النفسي. وهذا يعني أن محتوى تلك الأدوات التي تتصدى لقياس واقعة نفسية هو جوهر المشكلة. فهذا المحتوى يختلف قليلاً أو كثيراً من أداة إلى أخرى مع أنهما صممتا لقياس شيء واحد. الأمر الذي يعكس تعارض وجهات نظر العلماء حول موضوعات دراساتهم. وقد يمدنا عرض تعريفات البعض منهم للذكاء بالدليل على ذلك.

لقد حدد بينيه الذكاء بأنه القدرة على الفهم والإبداع والتوجه الهادف للسلوك والنقد الذاتي. وعرفه تيرمان بأنه القدرة على التفكير المجرد. ووجد سبيرمان أنه القدرة على التجريد والتعميم والاستقراء والاستنتاج. في حين نظر إليه وكسلر من زاوية وظيفته السلوكية فرأى أنه القدرة الكلية التي تمكن الفرد من الاستجابة الهادفة، والتفكير بصورة منطقية والتفاعل مع المحيط بنجاح. وربطه سلوكيون آخرون بالقدرة على التعلم. فعرفه كولفن KOLVIN بأنه القدرة على تعلم التكيف مع البيئة. وقال عنه غودارد GODDARD وديربورن DEARBOARN بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها في حل المشكلات الجديدة. وحدده إ. إدواردز E. EDWARDS بأنه القدرة على

تغيير الأداء بينما ذكر بنتنر أن الذكاء هو القدرة على التكيف الناجح مع العلاقات المستجدة وعرفته غودانف بأنه القدرة على توظيف الخبرات السابقة في التوافق مع المواقف الجديدة.

ولما كان رائز الذكاء هو نموذج من النشاط الذهني الإنساني المتمثل في حل المشكلات المطروحة فقد عرف إ. بورينغ E.BORING الذكاء بأنه القدرة على الأداء الجيد في رائز الذكاء.

ومن خلال هذه التعريفات تتضح الفروق في تصورات العلماء حول موضوع الذكاء. فالذكاء بالنسبة لفريق منهم، هو وظيفة سلوكية، وبالنسبة لفريق ثان قدرة على التفكير وحل المشكلات، وبالنسبة لفريق ثالث وسيلة للتكيف مع البيئة وبالنسبة لفريق رابع استعداد للتعلم. وغني عن البيان ما تعنيه هذه الفروق على صعيد بناء الروائز وما ينجم عنها من تحديد لمعاملات الصدق. إذ من التعريف– كما قلنا سابقاً– يقترح الباحث بنود رائزه وأسئلته التي يعتقد أنها تغطي العناصر التي يتألف منها الذكاء. فإذا كانت التعاريف مختلفة فإن العناصر سوف تكون مختلفة حتماً والبنود والعبارات التي تغطي هذه العناصر ستكون هي الأخرى مختلفة بالضرورة.

ونحن بكلامنا هذا، إذ نؤكد على الأهمية النظرية والعملية والتطبيقية التي يحتلها تعريف الذكاء، نود أن نشير في الوقت ذاته إلى خلافنا مع من يقول بتشابه التعاريف السابقة وبالتالي تماثل أو تشابه مضامين روائز الذكاء. فلو وجد هذا التماثل أو التشابه في مواقف العلماء والباحثين، وكانت تعاريفهم من قبيل التنوع الذي يغني الموضوع والتكامل الذي يفيد في كماله لما ألفينا هذا الكم من الروائز المخصصة لمرحلة عمرية بعينها. إلا أن النظرة الفاحصة لتلك التعاريف عبر وضعها في السياق المنطقي العام لبناءات أصحابها النظرية تظهر تبايناً في المداخل وتعارضاً في التفسيرات.

يضاف إلى ذلك أن التعاريف المذكورة تتضمن مفاهيم غامضة وغير محددة. وهذا ما نبّه إليه ج. جيليفورد J. GUILFORD حينما تساءل عن المقصود بالقدرة والتكيف والتفكير والمشكلات التي وردت في العديد من التعاريف. فبقاء مثل هذه المفاهيم دون تحديد أو إيضاح يفسح المجال أمام الاجتهادات الفردية والتصورات الذاتية عن تركيبها الأمر الذي يقود في الغالب إلى اختلاف محتويات الروائز.

وإذا سلمنا مع البعض بأن هذه التعاريف تتفق في جوهرها على أن الذكاء

هو القدرة على حل المشكلات الجديدة. فإننا نجد أنفسنا أمام سؤال حول حجم هذه القدرة وأبعادها وعناصرها وطبيعة تلك المشكلات التي تتصدى لحلها ومستواها وحدود جدتها. لقد طرح العلماء هذا السؤال منذ بداية العمل بالروائز وقادهم البحث عن إجابة عليه إلى صياغة الكثير من النظريات حول البنية العقلية للإنسان. وليس من باب المبالغة أو التهويل أن نعتبر هذه الكثرة في النظريات دليلاً على اختلاف تصورات واضعيها حول حدود القدرة العقلية وطبيعتها ومحتواها، ومن ثم حول طبيعة وماهية المشكلات التي ينبغي أن تطرح عليه لتقييمها وقياس مستواها.

ولعل نظرية العاملين هي أولى النظريات التي تناولت بنية العقل البشري بطريقة علمية. ومع ما لها من فضل في تطور القياس النفسي، فإنها لم تخل من نقائص وعيوب. وقد انتقد العديد من العلماء فكرة العامل العام وأشاروا إلى الإجراءات الخاطئة التي قادته إليها. ومن هذه الإجراءات الاعتماد على عدد قليل من الاختبارات والاقتصار على قياس القدرات الحسية البسيطة فقط وتطبيقها على عينة صغيرة من تلاميذ المدارس الابتدائية. ولهذا فالعامل العام، بالنسبة لنقاد سبيرمان، ليس سوى فرضية لم يستطع صاحبها إثباتها. ويعتبر ثورندايك وثرستون وجيلفورد وتومسون من أبرز هؤلاء النقاد.

لقد عارض ثورندايك فكرة العامل العام بشدة. ومن موقعه الارتباطي السلوكي فسر الذكاء بالارتباطات العصبية التي تتكون من المنبهات والاستجابات خلال تفاعل الفرد مع محيطه واعتقد أن مستوى الذكاء يتناسب طرداً مع عدد تلك الارتباطات. فكلما كانت كثيرة ومعقدة، كان الفرد أكثر ذكاء.

وعلى الرغم من أن ثورندايك ينظر إلى الذكاء كنتاج لنشاط الجهاز العصبي فإنه كان أميل إلى تقسيم النشاط العقلي إلى وحدات عديدة ومستقلة تقوم كل منها بعملها بمعزل عن الوحدات الأخرى. وما نلاحظه من علاقات ارتباطية بين العمليات العقلية ينسبه ثورندايك إلى عناصر مشتركة بين تلك العمليات وليس إلى وجود ما يسمى بالعامل العام.

وتوصل ثورندايك في نهاية دراسته إلى تقسيم الذكاء إلى ثلاثة أنواع: الذكاء المجرد، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الميكانيكي. وقد أكد على ضرورة احترام هذا التصنيف وعدم الخلط بين أنواع الذكاء الثلاثة عند وضع رائز للذكاء.

وبالإضافة إلى الروائز التي وضعها ثورندايك لقياس القدرة على التحصيل الدراسي عند التلاميذ قام بتصميم رائز لقياس الذكاء المجرد عرف باسم (CAVD). ويتألف هذا الرائز من أربعة اختبارات فرعية هي اختبار إكمال الجمل(C)، واختبار الاستدلال الحسابي(A)، واختبار المفردات(V)، واختبار تنفيذ التعليمات(D)(الخضري، 1976، 128-130).

ومن الموقع ذاته عارض جودفري تومسون G. TOMSON نظرية العاملين. وقد اقترنت نظرية العينات باسم هذا العالم وتقوم هذه النظرية على ربط الذكاء بالوصلات العصبية في الجهاز العصبي للجسم الحي. فدرجة ذكاء الكائنات الحية تتفاوت بتفاوت درجة تعقيد الجهاز العصبي الذي تملكه. ولما كان الإنسان يمتلك جهازاً عصبياً معقداً بالمقارنة مع بقية الحيوانات فإنه يتفوق عليها جميعاً بذكائه وقدراته العقلية. ووفقاً لمعيار تعقد الجهاز العصبي وإمكانيته على تكوين الارتباطات العصبية يفسر تومسون الاختلاف القائم في مستوى الذكاء عند الناس.

وتتضمن المرحلة الثانية من نظرية تومسون في محاولته تحليل الارتباطات العصبية إلى وحدات بسيطة ومستقلة دعاها "القدارت البسيطة". بيد أن ذلك لا يعني - بالنسبة له-أن كل قدرة تقوم بمهامها المحددة بمعزل عن القدرات الأخرى، بل إنها تقوم بأكثر من نشاط وتسهم مع غيرها في أداء مهمة واحدة. وعليه يمكن أن يفسر الارتباط الجزئي الموجب بين الروائز. فزيادة أو نقصان درجة هذا الارتباط أمر يتوقف على درجة تشابه أو اختلاف المهمات(المنبهات) التي تطرحها الروائز وعلى عدد القدرات المشتركة التي تستحثها تلك المهمات.

أما ثرستون صاحب نظرية القدرات العقلية الأولية فقد حرص في نشاطه على تفادي الأخطاء المنهجية التي ارتكبها سبيرمان. فقام بتصميم مجموعة من الروائز المتنوعة بلغت ستين رائزاً بحيث تكون قادرة على قياس الوظائف العقلية المختلفة، وطبقها على 240 طالباً جامعياً. ولدى تصحيح إجابات المفحوصين وحساب معاملات الارتباط بينها في جميع الروائز وتحليل تلك المعاملات باستخدام "الطريقة المركزية" توصل إلى وجود قدرات عقلية مستقلة هي:

التصور المكاني والبصري .

السرعة الإدراكية .

القدرة العددية .

الطلاقة اللفظية .

القدرة على التذكر .

القدرة على فهم معاني الكلمات .

القدرة الاستقرائية.

القدرة الاستنتاجية.

ومع أن نظرية القدرات العقلية الأولية تعتبر امتداداً لنظرية القدرات الطائفية، فإنها تختلف عنها مثلما تختلف عن النظريات السابقة من حيث تصور بنية العقل. فنظرية القدرات الطائفية تأثرت بأفكار ثورندايك، ولكنها لم تبن على أساسها. ففي حين أقام ثورندايك حدوداً بين أنواع الذكاء الثلاثة وأوصى بوضع رائز لكل منها، وجد ن. كاري N.CAREY وت. كيلي. T.KELLEY أن النشاط العقلي يتكون من عدد من القدرات الطائفية، واقترحا بناء مجموعة من الروائز لقياس كل منها.

وأمام هذا الوضع حاول بيرت التوفيق بين هذه الأفكار المتعارضة. فقد قادته بحوثه إلى نتيجة مفادها أن النشاط العقلي يتألف من قدرة عامة وقدرات طائفية وأخرى نوعية أو خاصة. ولذا فإن أي رائز للذكاء يجب أن يقيس العامل العام والعامل الطائفي والعامل النوعي وعامل الصدفة أو الخطأ(BURT, 1940).

وقد مثل ف. فرنون PH.VERNON توضع هذه القدرات في العقل البشري بهرم تحتل القدرة العامة قمته وتليها القدرات الطائفية ثم النوعية(الخضري، 1976، 162-165).

ومع ازدياد عدد البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان تم اكتشاف قدرات عقلية جديدة. ووصل عدد القدرات المكتشفة حتى عام 1960 نحو خمسين قدرة. ولقد دأب العلماء على الإفادة من هذه المعطيات في رسم تصور للبنية العقلية عند الإنسان. وكان من نتيجة ذلك أن قسموا القدرات العقلية إلى قسمين حسب محتواها والعمليات التي تؤديها. ثم جاء جيلفورد فأضاف إلى هذين البعدين(المحتوى والعمليات) بعداً ثالثاً، هو بعد النواتج . وضمن بعد المحتوى أربعة أنواع هي الأشكال والرموز والمعاني والسلوك. وميز في بعد العمليات بين خمسة أنواع، هي: الإدراك والتذكر والتفكير التقاربي والتفكير التباعدي والتقويم. وقسم النواتج إلى ستة أنواع هي: الوحدات

والفئات والعلاقات والتحويلات والمنظومات والتضمينات.

وعلى هذا الأساس وجد جيلفورد أن هناك 120 قدرة عقلية يتألف منها العقل. ويذكرنا هذا التصنيف بالتصنيف الدوري للعناصر الموجودة في الطبيعة الذي قدمه العالم الكيميائي مانديليف. واعتقد جيلفورد أن تصنيفه يغطي كافة أوجه النشاط العقلي للإنسان، وأنه بعمله هذا إنما يساعد على الكشف عن القدرات التي أوردها في تصنيفه والتي لم تكتشف بعد تماماً مثلما فعل مانديليف حينما فسح المجال أمام اكتشاف العناصر الكيميائية التي تنبأ بوجودها وحدد أوزانها الذرية ومواقعها بين العناصر الأخرى.

وللتحقق من هذه الفرضية أجرى جيلفورد ومعاونوه سلسلة من البحوث طبقوا فيها روائز واختبارات عديدة. وبفضل ذلك أمكنهم اكتشاف بعض القدرات الجديدة. وتتحدث الأدبيات المختصة عن 112 قدرة تم اكتشافها حتى الآن. وتتوزع هذه القدرات على النحو التالي: 28 قدرة إدراكية تذكرية و 15 قدرة من قدرات التفكير التقاربي و 32 قدرة من قدرات التفكير التباعدي و 18 قدرة تقويمية.

ومع أن نظرية جيلفورد تتمتع بقدر كبير من الاتساق والتنظيم مقارنة بغيرها من النظريات، إلا أن ذلك لم يجعلها في مأمن من الانتقادات التي مست الجانب المنهجي منها، كما مست الجوانب التقنية والوسائل والأدوات المستخدمة. ومن بين هذه الانتقادات ثقة جيلفورد بنتائج الاختبارات التي أجريت في مخبره في جامعة ساوث كاليفورنيا بالرغم من قلة عددها وصغر حجم العينة واعتمادها كلياً على اللغة وإغفالها الأداء الحركي وبقاء العلاقة بين القدرات المختلفة دونما توضيح أو تعيين.

لقد نجم عن هذا التباين في وجهات نظر العلماء ظهور أعداد كبيرة من المقاييس والروائز وكل مقياس أو رائز منها يعكس وجهة نظر صاحبه.

وما دمنا نتحدث عن القدرات فإنه يتوجب علينا أن نشير إلى اختلاف عددها ومكوناتها وحدودها وعلاقاتها بعضها ببعض من نظرية إلى أخرى وخاصة النظريات التي استخدمت التحليل العاملي. وللمثال فقد وجد ثرستون في بحث قام به عام 1948 أن القدرة اللغوية تتضمن ما يلي: فهم الألفاظ(V) والطلاقة في اختيار الألفاظ واستعمالها بشكل صحيح(W) والمرونة الذهنية في التعامل مع الألفاظ(F). بينما تحدث كارول CARROL عن تسعة مركبات لهذه القدرة وهي: القدرة على التذكر والقدرة على تعلم الوحدات اللغوية واسترجاعها والقدرة

على التعامل مع العلاقات المنطقية والقدرة على تأليف موضوع بسهولة وبسرعة والقدرة على استدعاء الكلمات المناسبة وإنتاجها والقدرة علـى التعبيـر الـشفهي والقدرة على تسمية الأشياء والقدرة على النطق السليم، والقـدرة علـى الكتابـة بسرعة ودقة. وتحصي نادية محمد عبد السلام في دراسة قامت بها عـام 1974 سبعة عوامل لفظية(الخضري، 1976، 170، 171):

عامل الفهم اللفظي

طلاقة الكلمات

عامل الهجاء والقواعد

الطلاقة الارتباطية

إدراك العلاقات اللفظية

الاستدلال اللفظي

الذاكرة اللفظية

وفي دراسة كوكس COX وستنكويست STENQUIST تم اسـتخلاص مكونين للقدرة الميكانيكية: الفهم الميكانيكي ومعرفة القواعد الميكانيكية. بينمـا انتهى باترسون وسيشور إلى القول. بوجود قدرات ميكانيكية متنوعة ومنفصلة تتكون بشكل أساسي من القدرات اليدوية والتناسق الحسي والحركي. أما أحمـد زكي صالح فإنه يميز في القدرة الميكانيكية بين جانب إدراكي- معرفي وآخـر عملي. فالجانب الأول يتضمن العلاقات بـين الأشـكال والرسـوم الهندسـية. والجانب الثاني يتكون من عدد من القدرات البسيطة التي تتمثل في القدرة على تركيب الأجهـزة بـسهولة والقـدرة علـى تتبـع حركتهـا والقـدرة علـى معالجتها(المرجع السابق، 186-178).

وبإمكان الباحث أن يقف على أوجه الاختلاف بين العلماء حول الاسـتعداد والتحصيل مثلما وجدها عند مطالعة آرائهم حول القدرات العقلية. فالاسـتعداد، عند معظمهم، يعني الموهبة الخاصة التي تولد مـع الفـرد. بينمـا يقـصدون بالتحصيل تلك المعارف والخبرات التي يكتسبها الفرد خلال حياته أو في فتـرة زمنية محددة. ولقد أدى هذا الفهم إلى ظهور نوعين من الروائز، يعنـى الأول بقياس الاستعدادات، والثاني بقياس مستوى التحصيل.

وعلى الرغم من التراجع الملحوظ في العقود الأخيرة عـن هـذا الفـصل التعسفي بين مفهومي الاستعداد والتحصيل فإنه ما زال هناك من يفرق بينهمـا،

ويعزو الفروق النفسية بين البشر إلى استعداداتهم الفطرية أو الموروثة، ويدعو إلى اقتفاء خطا جونسون أوكونـــور JOHNSON OCONNOR صـــاحب كتاب "هكذا ولد" في باب مقاييس خاصة بالاستعدادات.

إن الدراسات الحديثة تقدم الدليل تلو الدليل على أن مقاييس الاســتعدادات تقيس أكثر ما تقيس مختلف مستويات القدرات والخبرات والمهارات التي تعلمها الفرد. كتبت تايلر حول هذا الموضوع تقول: "فالقدرة التي تقيــسها اختبــارات الاستعداد الميكانيكي، على سبيل المثال، إنما هي جزئياً نتاج الخبرة الميكانيكية. والقدرة التي يقيسها اختبار الاستعداد الكتابي، إنما هي جزئياً نتاج الخبرات التي أدّت إلى مهارة الفرد في إدراك التفاصيل الدقيقة، وكذلك القدرة التـــي تقيــسها اختبارات الاستعداد الموسيقي، إنما هي تعكس جزئياً التدريب الموسيقي. ففـــي الممارسة العملية نحن لا نستطيع أن نـــستخلص المكونـــات "الطبيعيـــة" مـــن المكونات "المكتسبة" لأي استعداد من الاستعدادات، ولو أنه يمكن أن نفكر فـــي كل منها على حدة إذا شئنا ذلك"(تايلر، 1985، 87).

وإذا سلمنا بوجود استعداد أو استعدادات فطرية لدى الإنسان، فإننا نعتقـــد أن ذلك إنما يتمثل في استعداده العام للتعلم من الآخـــرين واكتـــساب خبـــراتهم وتجاربهم أثناء ذلك.

ولعل النظرة الفاحصة إلى النظريات السابقة تضعنا أمام حقيقة مؤداها أن العلماء والباحثين الذين استخدموا التحليل العاملي تناولوا العقل باعتباره منظومة من العمليات العقلية التي ترتبط بنيوياً بالأفعال العملية دون أن يتتبعوا التغيرات التي تطرأ على المحتوى المادي للتفكير في مجرى النشاط الـــذهني. ومـــع أن البعض منهم تعرض لهذه المسألة، إلا أن ذلك لم يكن ســـوى مجـــرد إشـــارات عابرة. فالحديث عن جوانب وعلاقات جديدة تتجه نحوها العمليات العقلية تبعـــاً لما يقوم به الفرد من نشاط عقلي لحل المشكلات التي يطرحها المحيط يعتبـــر لحظة هامة على طريق دراسة الموضوع بعمق وشمولية. وهو ما قام به بالفعل عدد من هؤلاء العلماء. واللحظة التالية التي لا تقل أهمية عن الأولى تتمثل في التعرف على قوانين تغير المحتوى المادي للنشاط العقلي وكيف يتبـــدل إدراك الفرد لمحتوى المشكلة أو المسألة أثناء حلها. وهذا ما أغفله الجميع ولم يكلـــف أي منهم نفسه بتحمل هذه المهمة.

وهكذا يظل السؤال القديم عن علاقة آليات النشاط العقلي بمحتواه مطروحاً دون أن يلقى لدى أنصار منهج التحليل العاملي حلاً له.

■ ■

الفصل الثلاثون
تقويم الشخصية وقياسها

لقيت الشخصية في الدراسات السيكولوجية ما لقيه الذكاء والقدرات العقلية. فقد تضاربت الآراء حول منشئها وطبيعتها وبنيتها، وتباينت طرائق وأساليب وصفها وتقويمها. ومع أن أدبيات علم نفس الشخصية تختزل هذا الوضع، وتتحدث عن نظرية الأنماط ونظرية السمات، فإن قراءة سريعة للتاريخ القصير لهذا العلم تضع الباحث أمام عدد عديد من النظريات التي تنضوي تحت اسم الأنماط، ومثلها مما ينضوي تحت اسم السمات. ولعل ما يجمع بين نظريات الأنماط هو المدخل التركيبي للشخصية ومحاولة تقسيم الناس إلى فئات تتميز كل واحدة منها بعدد من الخصائص أو السمات التي يؤلّف وجودها مجتمعة، ولو بدرجات متفاوتة، نمطاً معيناً. بينما تشترك نظريات السمات في المدخل التحليلي للشخصية ومحاولة وضع قائمة بالسمات التي تتكون منها الشخصية. ويؤدي تفاوت مستوى وجودها عند الناس إلى اختلافهم وتنوعهم.

1-نظريات الأنماط.

واصل علماء النفس في هذا القرن، كل من موقعه، العمل الذي قام به أسلافهم في القرن الماضي لتطوير فكرة هيبوقريطس حول تقسيم البشر إلى أنماط، فعلى أساس مراحل تطور الغريزة الجنسية قسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة أنماط:

-**الشخصية الفمية:** ويغلب على سلوك صاحبها الاعتماد على الآخرين والخمول والتشاؤم والحنين إلى مرحلة الحضانة.

-**الشخصية الشرجية:** وتتميز بحب النظافة والنظام، ويميل صاحبها إلى البخل والعناد.

الشخصية القضيبية: ويعرف صاحبها بنرجسيته وطموحه غير الواقعي الذي يجعله عرضة للإحباطات المستمرة.

وللتحقق من وجود هذه الأنماط وتوزع الناس عليها صمم كراوت KROUT وتابين TABIN رائزاً، وطبقاه على عينة من طلبة الجامعة. وجاءت النتائج مخيبة لآمال الفرويديين. فقد أسفر تحليل استجابات المفحوصين عن وجود ارتباط ضعيف بين الخصائص النفسية داخل النمط الواحد.

وقسم يونغ البشر إلى نمطين: انطوائيين وانبساطيين. فالإنسان المنطوي ينزع إلى العزلة والانكفاء على ذاته. والإنسان المنبسط يميل إلى مخالطة الآخرين ومعاشرتهم. وفيما بعد طور يونغ تصنيفه هذا معتمداً على ما تؤديه النفس الإنسانية من وظائف. وتنحصر هذه الوظائف في التفكير والحس والحدس والوجدان. فوجد أن كلاً من المنطوي والمنبسط يمكن أن يكون مفكراً أو حسياً أو حدسياً أو وجدانياً. فالمنطوي –المفكر يهتم بالحقائق النظرية والمثل خلافاً للمنبسط – المفكر الذي يهتم بالحقائق الموضوعية المحسوسة. وتمثل شخصية الفيلسوف النمط الأول. بينما يمثل عالم الطبيعة النمط الثاني.

والمنطوي –الحسي يصبغ العالم الخارجي بصبغة الذاتية، ويخلع عليه ألواناً خاصة من وحي نزواته ونزعته إلى اللذة. وهذا النمط هو نقيض النمط المنبسط – الحسي الذي يتميز بالواقعية.

وهناك المنطوي – الحدسي الذي يبتعد بفكره وعمله عن الواقع، على العكس من المنبسط– الحدسي الذي يتميز بالنشاط العملي والاجتماعي. ويمثل الفنان ورجل الدين النمط المنطوي– الحدسي. في حين يمثل رجل الأعمال والمصلح الاجتماعي والصحفي والسياسي النمط المنبسط– الحدسي.

أما المنطوي –الوجداني فهو إنسان سريع الانفعال، متقلب المزاج، متأجج العاطفة، كثير الأحلام. ويقابله المنبسط– الوجداني الذي يسيطر عليه الشعور بالواجب تجاه الآخرين ومراعاة التقاليد الاجتماعية.

ويتفق رورشاخ مع يونغ في تقسيم الناس إلى فئة المنطوين وفئة المنبسطين. ويعرف المنطوي بأنه إنسان ذو ذكاء عال، وقدرة على الإبداع والابتكار، وانفعال ثابت. ويعاني من صعوبات في إيجاد قنوات اتصال بالغير.

والمنبسط –عنده– هو شخص يمتاز بذكاء عادي، ومهارات حركية عالية، وانفعال متغير، وشعور لين، ومرونة كافية.

ويميز هـ. آيزينك H. EYSENCK ثلاثة أبعاد للشخصية يؤلف كل منها نمطاً محدداً. وهذه الأنماط هي: الانطواء– الانبساط، والعصاب(الاستعداد للمرض العصابي) والذهان(الاستعداد للمرض الذهاني). ثم أضاف إليها ثلاثة أبعاد أخرى أقل تأثيراً وانتشاراً، وهي : المحافظة–الراديكالية، والبساطة – التعقيد– والصلابة– الليونة.

وإلى جانب التأكيد على توزيع الناس وفق هذه الأبعاد يشير آيزينك إلى وجودها معاً بوصفها سمات أصيلة للشخصية. ومن هنا فإن الفرد يوجد، بالنسبة لآيزينك، في نقطة ما على أي بعد من الأبعاد الثلاثة. فوجوده على البعد الأول أو بالقرب منه، مثلاً، يجعله من أصحاب النمط الذي يقابله. إلا أن هذا لا ينفي وجود البعدين الاخرين لديه مهما كان بعده عنهما، ولهذا يقر آيزينك أن الاختلاف بين المرضى(العصابيين أو الذهانيين) والأسوياء، إنما هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

ولعل من الواضح أن التصنيفات السابقة تقوم على البعد النفسي. وهي وحدها، لا تغطي نظريات الأنماط، ولا تقدم نماذج كافية عنها. فإلى جانبها توجد تصنيفات أخرى ذات بعد جسمي. ويطلق على الدراسات التي تناولت هذا البعد اسم "علم النفس الجبلي CONSTITUTIONAL PSYCHOLOGY". ويعتبر إرنست كرتشمر E.KRETSCHMER(1888–1964م) من أبرز علماء القرن العشرين الذين تبنوا فكرة العوامل الجسمية وأثرها في تكوين الشخصية.

قام كرتشمر بقياس الأبعاد الجسمية للمرضى العقليين. ولدى دراسة ما جمعه من معطيات لاحظ أن التكوينات الجسمية للناس تنحصر في أربعة أنماط، هي:

–***النمط الهزلي أو النحيل****(الطويل والرفيع) ASTHNIC*

–***النمط البدين أو السمين****(الممتلئ) PYKNIC*

–***النمط الرياضي****(العضلي القوي) ATHLETIC*

–***النمط المختلط****(غير المتناسق) DYSPLASTIC*

كما وجد أن لكل نمط من هذه الأنماط صفاته النفسية التي تميزه عن

الأنماط الأخرى. فالنحيل يكون عرضة لمرض الفصام. والبدين غالباً ما يصاب بالذهان الهوسي- الاكتئابي. وقد عرض كرتشمر آراءه عام 1925 في كتاب تحت اسم "الجسم والمزاج PHYSIQUE AND CHARACTER".

وبعد مضي خمسة عشر عاماً من صدور كتاب كرتشمر نشر وليم شلدون W.SHELDON نتائج دراسته للعلاقة الارتباطية بين الخصائص الجسمية والسمات النفسية(SHELDON, 1940). ثم أردفه بعمل آخر في نفس الموضوع(SHELDON, 1942).

وخلافاً لكرتشمر وجد شلدون أن الخصائص التي تتمتع بها الشخصية توجد لدى الناس بدرجات متفاوتة. ولذا فإن من الخطأ، في رأيه، تقسيم الناس إلى أنماط مستقل بعضها عن بعض.

بدأ شلدون عمله بالتقاط ثلاثة صور فوتوغرافية(أمامية وخلفية وجانبية) لكل فرد وهو عار. وعند مطابقة هذه الصور بعضها مع بعض لاحظ وجود ثلاثة أبعاد جسمية. ووفقاً لهذه الأبعاد ينقسم الناس إلى ثلاثة أنماط، هي:

-***النمط الهضمي:*** *ويتميز بالسمنة وامتلاء البطن.*

-***النمط العضلي:*** *ويتمتع الفرد الذي ينتمي إليه بعضلات بارزة وعظام خشنة.*

-***النمط العصبي:*** *ويكون صاحبه ذا جسم نحيل.*

ويتحدد النمط الذي ينتمي إليه الفرد على أساس درجاته في كل مقياس من المقاييس الثلاثة التي أعدها شلدون. ويتألف المقياس من سبع درجات فإذا حصل الفرد على 6 درجات في المقياس الأول(النمط الهضمي) ودرجتين في المقياس الثاني(النمط العضلي) ودرجة واحدة في المقياس الثالث(النمط العصبي) اعتبر من النمط الهضمي. وإذا تساوت درجاته في المقاييس الثلاثة صنف مع الأشخاص المتوازنين.

وهكذا أحصى شلدون 765 نمطاً جسمياً يتوزع الناس عليها، ويختلفون في سماتهم النفسية تبعاً لها.

وبالرغم من أن شلدون اعترف خلال عرض نظريته بدور الثقافة في تكوين الشخصية، فإنه كان حريصاً دوماً على إبراز أثر الخصائص الجسمية التي يرثها الفرد في حياته النفسية. ولقد تجلى ذلك بوضوح في تقسيمه الناس حسب أمزجتهم إلى ثلاثة أنماط، هي:

-النمط الهضمي أو الحشوي VISCEROTONIA وينفق من ينتمي إليه شطراً هاماً من نشاطه بحثاً عن إشباع حاجاته إلى الأكـل والـشراب واللهـو والراحة والمرح والاسترخاء ومعاشرة الآخرين.

- ***النمط العضلي SOMATIONA*** *ويتمتع صاحبه بالحيويـة والنـشاط والصراحة والاندفاع والقوة وحب المغامرة والسيطرة والخـوف مـن الوحدة والأماكن المغلقة.*
- ***النمط العصبي أو المخي CEREBROTONIA*** *ويتـصف صـاحبه بالجدية والتحفظ وسرعة الاستجابة والذكاء والخوف من الآخرين ومن الأماكن الواسعة والقلق والعزلة وقلة النوم.*

إن من الإنصاف الاعتراف بفضل نظريات الأنماط علـى علـم الـنفس بصورة عامة، وعلم نفس الشخصية بصورة خاصة. فقد حفزت النتـائج التـي توصل إليها أصحاب هذه النظريات الكثير من الباحثين لإجـراء المزيـد مـن البحوث بهدف الوقوف على مدى صحتها. كما وجهت الأنظار نحو عـدد مـن الجوانب التي يتكون منها الوعي الإنـساني وتـدخل فـي صـلب الشخـصية باعتبارها المهمة المركزية لعلم النفس. ونبهت الأذهان إلى ضـرورة التـسلح بالأدوات والوسائل الأكثر موضوعية للاضطلاع بتلك المهمة.

وليس من باب الغلو أو المبالغة القول بأن ظهور نظريات السمات هو أحد الإسهامات التي قدمتها نظريات الأنماط دونما قصد أو نية من جانب أي ممثـل أو نصير لها. وتم ذلك عبر محاولات اختبار صحتها وموضوعيتها. فقد بينـت بعض الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي ضعف الارتباط بين خصائص الجسم وسمات النفس التي تميز كل نمط من الأنماط التي ذكرها مؤسسو علـم النفس الجبلي. وكشفت دراسات أخرى في نفس الوقت عن وجود علاقات قوية بين بعض سمات نمط من الأنماط ونظائرها من نمط آخر. ولم تسلم من هـذا النقص حتى النظريات التي استندت في بنائها على التحليل العـاملي كنظريـة آيزينك. فما أخذه النقاد عليها هو ضعف معامل صدق أدوات القياس المطبقـة، وعجزها عن تحديد السمات التي صممت أصلاً لقياسها، وعدم قـدرتها علـى الإحاطة بكافة عناصرها، وصغر حجـم العينـات، وضـيق دائـرة الفئـات الاجتماعية التي تمثلها. والحق أن ممثلي نظريات السمات كانوا أكثر نـشاطاً، ومن خلال نشاطهم كانوا يسعون إلى تفادي مثل هذه الأخطاء.

2-نظريات السمات:

عارض أنصار نظريات السمات فكرة تقرير مصير الفرد بأن يختم بـنمط من الأنماط وتختزل شخصيته ببعض السمات. واعتقدوا أن الشخصية تتألف من مجموعة كبيرة نسبياً من الصفات أو السمات، وأن الفروق الفردية بين الناس إنما تعود إلى تفاوت حظوظهم منها.

ويجمع هؤلاء على أن السمة هي الوحدة الرئيسية للشخصية. وهم يعرفونها بأنها استعداد مسبق أو ميل محدد للاستجابة. ومن هذا المنطلق راحوا يبحثون عن شبكة السمات التي تتكون منها الشخصية. فقد وضع ألبورت وهـ. أودبرت H.ODBERT عام 1936 قائمة تتضمن 4541 كلمة تستعمل في اللغة الإنكليزية لوصف الشخصية. ورصد بيرت السمات الجسمية والنفسية والاجتماعية. ووجد أن السمات الجسمية تصف حالة الجسم ونواحي القدرة أو العجز فيه، وأن السمات النفسية تدل على الجوانب المعرفية والمزاجية، الموروثة والمكتسبة.

فالسمات المعرفية الموروثة تشمل الذكاء والاستعدادات الخاصة. والسمات المعرفية المكتسبة تتضمن المهارات الخاصة. والسمات المزاجية الموروثة تعكس الانفعالات العامة والنماذج المزاجية الخاصة. والسمات المزاجية المكتسبة تجسد الاتجاهات والميول والعادات. أما السمات الاجتماعية فتتناول الوضع الاقتصادي للأسرة، والظروف المنزلية الطبيعية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، ونوع العمل، وأساليب قضاء أوقات الفراغ.

وعمل كاتل على تخفيض قائمة السمات إلى أقل عدد ممكن ليتيسر استخدام طريقة التحليل العاملي في معالجتها. وبذل في هذا السبيل جهوداً ضخمة تُوجتّ بتصميم "استبيان الشخصية للراشدين"(P.F.16)(لازاروس، 1984، 61، 62). ويحتوي هذا الاستبيان على عدد كبير من البنود لقياس 16 سمة اعتقد أنها كافية لتوصيف الشخصية. وتتمثل هذه السمات في:

العامل أ A	السيكلوثيميا	مقابل	الشيزوثيميا
	الاجتماعي	مقابل	العنيد
العامل ب B	الذكاء العام	مقابل	الضعف العقلي
العامل ج C	الثبات الانفعالي أو قوة الأنا	مقابل	عدم الاتزان الانفعالي
العامل د E	السيطرة	مقابل	الخضوع

العامل هـ F	غير الجاد	مقابل	الجاد أو القلق الاكتئابي
العامل و G	قوة الخلق	مقابل	ضعف المعايير الداخلية
العامل ز H	سهل التكيف تلقائاً وفقاً لتغير طارئ	مقابل	الانعزالي الشيزوثيمي المتأصل
العامل ح I	الحساسية الانفعالية	مقابل	الحساسية ضد الصلابة
العامل ط L	الشيزوثيميا البارانوية	مقابل	الغيرية المفعمة بالثقة
العامل ي M	عدم المبالاة	مقابل	الاهتمام العملي
العامل ك N	الحذلقة	مقابل	البساطة
	السرعة والكفاية والواقعية	مقابل	الغموض والعاطفية والعجز عن ضبط النفس
العامل ل O	عدم الطمأنينة والقلق	مقابل	رباطة الجأش والثقة بالنفس
العامل م Q	التحرر	مقابل	المحافظة
العامل ن Q2	الاكتفاء الذاتي	مقابل	الافتقار إلى الثبات والتصميم على أمرٍ ما
العامل س Q3	ضبط الإرادة وثبات الخلق		
العامل ع Q4	التوتر العصبي		

ومن خلال هذا العرض الموجز لآراء أبرز ممثلي اتجاه السمات في دراسة الشخصية يبدو واضحاً غياب الاتفاق ليس على عدد السمات فقط، بل وعلى طبيعة السمة وحدودها. فبينما يدرج كاتل الدوافع ضمن قائمة السمات، يؤكد موري وماكليلاند على ضرورة التفريق بينهما. وفي الوقت الذي يضيف فيه بيرت الصفات الجسمية إلى سمات الشخصية، يقرنها كاتل بالسمات المزاجية، ويستبعدها موري من مخططه تماماً. ويكمن مصدر هذا الاختلاف في الزاوية التي ينظر كل عالم من خلالها إلى الشخصية، والطريقة التي يتبعها في معالجتها. يقول لازاروس: "وقد عالج واضعو نظريات السمات موضوع تحديد قوائم السمات بطرق مختلفة". حيث كانت "كل نظرية منها تصنع مصطلحاتها الخاصة لتصور بها شخصاً بعينه أو الناس عامة"(المرجع السابق، 54-55).

ولئن كان لنظريات السمات الفضل في تزويد الباحثين بإمكانية قياس الشخصية واستخدام الأدوات الموضوعية في ذلك، فإن اختلافهما فيما بينها

وقصورها عن وضع قائمة جامعة وشاملة لكافة سمات الشخصية وجوانبها انعكسا بشكل مباشر على تلك الأدوات، وقللا من قدرتها على تقديم وصف كاف للشخصية، وحالا دون الوقوف على العلاقات الديناميــة المتغيرة بين سماتها وموقع كل سمة منها بالنسبة للسمات الأخرى.

لقد أفاد الباحثون في بحثهم عن أدوات موضوعية لدراسة الشخصية من الاستبيانات والاستمارات التي وضعها ستانلي هول وودورث. فخلال الحرب العالمية الأولى صاغ ودورث مجموعة من الأسئلة عرفت باستمارة البيانات الشخصية. ويعد المؤرخون هذه الاستمارة بمثابة الجد الأكبر لكل الاختبارات والاستبيانات التي ظهرت فيما بعد لقياس السمات النفسية. وعلى امتداد هذه الفترة الزمنية واجه العلماء وما زالوا يواجهون صعوبات جمة في تصميم أدوات قياس الشخصية. فزيادة على صعوبات الوصول إلى درجة عالية من الصدق والثبات، وصعوبة الإحاطة بجميع السمات ثمة صعوبتان تتعلقان بعملية الأداة من جهة، وباستجابات المفحوصين من جهة ثانية.

وتتجلى الصعوبة الأولى في سيطرة النزعة الذاتية للباحث عند وضع الأداة وصياغة عباراتها أو أسئلتها، مما يجعلها وكأنها موجهة إليه. وتبرز الصعوبة الثانية في نزعة المفحوص إلى الظهور بمظهر المقبول اجتماعياً. وهذا ما يتبدى في اختياره للاستجابات التي تتماشى مع القيم والمعايير الاجتماعية. ذلك لأن استبيانات الشخصية تختلف عن روائز الذكاء والقدرات العقلية والتحصيل الدراسي في أن الإجابة على بنودها لا تحتمل الخطأ والصواب. فهي تسعى للحصول على رأي المفحوص في موقف معين كأن يجيب بـ "نعم" أو "لا" عما إذا كان يشعر بوجود من يحاول إيذاءه، أو إذا كان يخشى الإصابة بمرض عقلي أو إذا كان يحس بالضيق أثناء وجوده في مكان مغلق.. إلخ، أو كأن يختار إحدى الإجابات المقترحة التي تتفق أكثر من غيرها مع مشاعره.

وتبعاً لمحتوى الاستبيان وهدفه تقسم الاستبيانات إلى:

1-استبيانات أحادية السمة

أي الاستبيانات التي تقيس سمة واحدة فقط. ومن أمثلتها استبيان جوخ لقياس المسؤولية الاجتماعية، واستبيان تايلور لقياس القلق الظاهري، واستبيان لارد لقياس القدرة على تحمل المسؤولية ويقتضي بناء هذا النوع من

الاستبيانات تحليل السمة إلى عناصرها، ووضع العبارات أو الأسئلة التي تغطيها. وللمثال فقد وجد تايلور أن عناصر القلق الظاهري تتمثل في الجوانب العضوية أو الفيزيولوجية(برودة الكفين والقدمين، تصبب العرق البارد، المغص، سرعة نبضات القلب، الإحساس الدائم بما يشبه الجوع، فقدان الشهية، عسر الهضم والإسهال) والجوانب النفسية(الشعور بالخوف من المجهول، الأرق بسبب التفكير في موضوعات معينة، عدم القدرة على البقاء مدة طويلة في مكان واحد).

2-استبيانات متعددة السمات

وهي الاستبيانات التي تقيس عدة سمات في وقت واحد. ويعتبر اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية(MMPI) الذي صممه هاثاواي وماكينلي أحد الأمثلة البارزة على هذا النوع من الأدوات. ولهذا الاختبار أكثر من صورة. وتتألف الصورة الأكثر انتشاراً من 550 بنداً تقيس توهم المرض، والميول الهستيرية، والانحراف النفسي المرضي، والهبوط النفسي، والاكتئاب، والفصام، والذكورة والأنوثة، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى النظام وغيرها من الظواهر النفسية. والمثال الثاني على هذا النوع من الاستبيانات هو اختبار كاليفورنيا النفسي(CPI) الذي يحتوي على 480 بنداً أعدت بنفس الطريقة التي اعد بها الاختبار السابق. ويقيس مجموعة من الخصائص النفسية، كالقدرة على تحمل المسؤولية، والتسامح، وضبط النفس، والسيطرة، والقدرة الاجتماعية، والدور الاجتماعي، وتقبل الذات، والانتماء، والاعتماد على النفس. ويندرج استبيان كاتل الذي ذكرناه منذ قليل ضمن هذا النوع. ويتألف هذا الاستبيان من 187 بنداً يغطي كل 10-13 منها سمة نفسية. كما يندرج في هذا النوع من الأدوات كل من استبيان جيلفورد وتسمرمان، واختبار موزلي للشخصية (MPI)، واختبار إ. إدواردز A.EDWARDS، وقائمة بحوث الشخصية (PRE).

3- استبيانات مركبة

ويقيس البند الواحد فيها أكثر من سمة، كما هو الحال في استبيان بيرنرويتر BERNRUETER الذي صمم لقياس ست سمات، هي: الميول العصابية، والانطواء، والتسلط، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والغيرية. ويحتوي هذا الاستبيان على 125 بنداً، كل واحد منها يقيس السمات المذكورة

من خلال الاستجابات الثلاثة المقترحة(نعم، لا، لا أدري). وعلى أساس الأسلوب الذي يتعين على المفحوص اتباعه في التعامل مع الأداة والإجابة على بنودها يمكن الحديث عن:

1- استبيانات بسيطة الاختيار. ومنها يطلب من المفحوص أن يختار إجابة واحدة من إجابتين مقترحتين على كل بند من بنوده "نعم" أو "لا"، "صحيح" أو "خطأ".

2- استبيانات متعددة الاختيار. ويطلب من المفحوص في هذا النوع أن يختار إجابة واحدة من عدة إجابات(3-5 إجابات) مقترحة على كل بند من البنود.

3- استبيانات قهرية الاختيار. وقد ظهر هذا النوع في أواسط الخمسينيات، حين صمم إدواردز مقياس التفضيل الشخصي بغية التخفيف من ذاتية المفحوص. فعرض بنوده على شكل ثنائيات، وطلب من المفحوص أن يفاضل بين عبارتي كل ثنائية ويختار واحدة منهما.

وخلال هذا التاريخ القصير لقياس الشخصية بنيت عشرات الآلاف من الاستبيانات والاختبارات. ولقد كان لاستخدامها وانتشارها آثار إيجابية في ميادين الصحة النفسية والتعليم والصناعة والشؤون الإدارية والعسكرية وغيرها. وما زال أمام العلماء الكثير مما يتوجب عليهم عمله سواء على الصعيد النظري(تحديد سمات الشخصية في حركتها الدائمة) أو على الصعيد العملي(تطوير تقنيات البحث وأدواته).

وإلى جانب طريقة الاستبيانات والاختبارات تستخدم طرق أخرى في قياس الشخصية، كالمقابلة وتاريخ الشخص والإسقاط. وتلعب المقابلة بنوعيها وتاريخ الشخص الذي يتم الحصول عليه بمختلف الوسائل والأساليب دوراً هاماً في جمع المعلومات والبيانات التي، إذا ما أضيفت إلى ما تقدمه الاستبيانات والاختبارات، تمكن الباحث من الوصول إلى أحكام موضوعية نسبياً بشأن الشخصية، وتساعد في اتخاذ القرارات المناسبة.

أما الإسقاط فإنه يمثل طريقة رئيسية في تقويم الشخصية. وعلى الرغم من قلة الروائز الإسقاطية، فإنها تستخدم على نطاق واسع. ويقوم الرائز الإسقاطي على فكرة أن الإنسان يعبر عن عالمه الداخلي(ميوله ونزعاته ومشاعره وتصوراته) في المواقف الحياتية الغامضة بصورة غير واعية. فالتفسير الذي يعطيه للغيوم الزاحفة في الفضاء، أو لظل القبعة أو المعطف المرتسم على

جدار الغرفة، أو لبقعة سائل ملون على قطعة قماش أو ورقة يعكس شيئاً ممـــا في نفسه، أي أنه يسقط ما في ذاته على الموضوعات الخارجيــة. ومــن هــذا المنطلق تتحول مهمة الفاحص لدى تطبيــق الرائــز الإســقاطي إلــى وضــع المفحوص أمام منبهات غامضة، ومطالبته بوصفها وتفسيرها.

ولعل أول من وضع هذه الفكرة موضع التنفيذ[*] هــو الطبيــب النفــسي السويسري هرمــان رورشــاخ H.RORSCHACH(1884-1922م). فقــد اقترح رائزاً مؤلفاً من عشر بطاقات، تحوي كل منها زوجين متقابلين من بقــع الحبر المختلفة الأشكال والألوان، تمّ انتقاؤها من بين آلاف البقع التي أخضعت للدراسة التجريبية. وعندما ننظر إلى هذه البقع، فإننا نرى فيها ما يناسب خيال كلّ منا وتصوراته ونزعاته ومزاجــه دون أن نعــي ذلــك مباشــرة أو نجــد تفسيراً له.

وفي هذا الرائز يتمّ التركيز أثناء عمليــة التــصحيح وتقــدير اســتجابات المفحوص على موقع تلك الاستجابات وحجمها في البطاقات. فالاستجابة إما أن تشمل البطاقة كلها، أو أنها تقتصر على جزء(أو أجزاء) منها. وبصورة أوضح فإن على الفاحص أن يولي اهتمامه عند تصحيح استجابات مفحوصيه الجوانب التالية:

- *عوامل تحديد الاستجابات. وتشمل الشكل واللون والظلال والحركة. فالاستجابة تتجه نحو أحدها أو بعضها أو جميعها.*
- *مضمون الاستجابات. ويقصد بذلك ما يراه المفحوص في البطاقة. فقــد يرى أن البقعة تمثل إنساناً أو حيواناً أو نباتاً أو جماداً أو منظراً طبيعياً.*
- *مدى اتفاق الاستجابات مع ما هو شائع ومألوف.*

إن عملية تسجيل استجابات المفحوصين وتحليلها وتفسيرها ليست بــالأمر اليسير. وهي تتطلب مهارة عالية وخبرة طويلة. وبالعودة إلــى النتــائج التــي توصل إليها العاملون في علم النفس العيادي بوجه خاص، ومقارنتهــا بعــضها ببعض تبين أنها لم ترق إلى المستوى المأمول من الدقة والثبات والتشابه.

---

[*] *يعتبر الإيطالي بوتشيلي(1440-1510) أول من أعطى البقع واللطخات بعداً نفسياً. ثم جاء الفنان الشهير ليوناردو دافنشي(1452-1519). فوجه انتباه الرسامين إلى البقع واللطخات التي قد تتركها ريشهم صدفة، ونصحهم بضرورة إزالتها تجنباً لأي تفسير أو إيحاء يقود إليه وجودها لدى الآخرين. وفي عام 1857 قام الطبيب الألماني أوستين كيرنر بوضع قائمة بأشكال البقع التي تثير لدى الإنسان الحزن والكآبة.*

وهذا ما حدا بالبعض إلى القول بعجز هذا الرائز عن إثبات قدرته على "... كشف أسرار الشخصية بالطريقة التي كان يظنها أكثر المتحمسين له"(تايلر، 1985، 121).

ولتجاوز هذا الضعف وسد الثغرات التي كشف عنها المختصون أجرى هولتزمان HOLTZMAN عام 1961 بعض التعديلات عليه. وصار يعرف باسم "رائز بقع الحبر لهولتزمان".

وهناك رائز إسقاطي آخر لا يقل شهرة ونفوذاً عن رائز رورشاوخ الأصلي أو المعدل، وهو رائز تفهم الموضوع (TAT) THEMATIC APPERCEPTION TEST. ويضم هذا الرائز مجموعة من الصور التي تمثل أشخاصاً في مواقف حياتية يشوبها نوع من الغموض(20 صورة). وتعرض هذه الصور الواحدة تلو الأخرى. ويطلب من المفحوص أن يؤلف قصة حول موضوع الصورة، يحكي من خلالها نوع العلاقات التي تربط بين أشخاصها، ويصف مشاعرهم وأفكارهم، ويستعرض الأحداث التي أدت إلى الموقف الذي تظهره الصورة.

ويعتقد موري مصمم أول رائز من هذا النوع ومن حذا حذوه أن المفحوص يتماهى أو يتوحد مع بطل قصته الذي يحدده في الصورة منذ البداية. ولهذا فهو عندما يسرد تفاصيل القصة فإنه يعكس مشاعره وأفكاره الذاتية. وليس على الفاحص، والحالة هذه، إلا أن يعود إلى القصة التي نسجها المفحوص ليدرس تفاصيلها بعناية، ويكون على أساسها ملمح شخصيته.

ويعد رائز إتمام الجمل الناقصة، ورائز إكمال الصور الناقصة، ورائز تداعي الكلمات أمثلة على الطريقة الإسقاطية. وهذه الروائز لا تزال تحظى باهتمام الباحثين والاختصاصيين في العيادات النفسية ومراكز التوجيه والمؤسسات التربوية والتعليمية وغيرها. وهي وإن اختلفت في جوانبها الإجرائية، فإنها تتفق فيما بينها، كما تتفق مع الروائز الإسقاطية الأخرى، حول إمكانية تقدير سمات الشخصية عن طريق استجابات المفحوصين التي تعكس أحوالهم النفسية بصورة غير مباشرة ودونما وعي من جانبهم.

وبمقارنة الطريقة الإسقاطية بطريقة الاستبيان نجد أنها تحد من ميل المفحوص إلى تقديم انطباع أو صورة إيجابية عن ذاته، وتوفر قدراً أكبر من الحرية له. ولكن التطور الذي عرفه العالم على مختلف الأصعدة وفي مختلف الميادين أفقد هذه الطريقة الكثير من مزاياها. ونقصد بهذا الكلام زيادة مستوى

وعي الفرد ومعارفه المتعلقة بوضعه وبأحواله النفسية والأساليب التي يتبعها الاختصاصيون في دراستها، ولا سيما الروائز الإسقاطية. فمع انتشار هذه الأدوات أصبحت تقنياتها وأهدافها معروفة في صفوف المتعلمين من غير المشتغلين في علم النفس.

إن معرفة المفحوص بأهداف الرائز وتقنياته معرفة كلية أو جزئية، سليمة أو مشوهة، تدفعه إلى توجيه استجاباته على نحو واع يبعد نتائج البحث عن الموضوعية. ولقد دللت على ذلك دراسات عديدة، منها دراسة إديث هنري E.HENRY وجوليان روتر J.ROTTER. ففي هذه الدراسة التي أجريت عام 1956 طبق رائز رورشاخ على 30 طالبة جامعية قسمت إلى عينة ضابطة، وأخرى تجريبية. وقد تلقت العينتان تعليمات متماثلة باستثناء جملة واحدة لتذكير أفراد العينة التجريبية باستخدام الرائز في مجال الطب النفسي والكشف عن الاضطرابات الانفعالية. فجاءت النتائج لتبرز فروقاً نوعية في استجابات أفراد العينتين، إذ لم يتجاوز متوسط استجابات الفرد في العينة التجريبية 16. بينما وصل متوسط استجابات الفرد في العينة الضابطة إلى 23. الأمر الذي يدل على "أن المفحوصين في المجموعة التجريبية كانوا أكثر عناية في انتقاء الاستجابات التي تحتويها البقع، والتي كان الشكل فيها واضحاً"(روتر، 1985، 125).

إن ما قلناه عن تعقد بنية الشخصية وتعدد أبعادها، ونقائص أدوات قياسها يحملنا على الاعتقاد بأن الطريق ما زال طويلاً لتقديم وصف موضوعي ودقيق، حتى لا نقول تقييماً درجيا للشخصية. ولا شك في أن الجمع بين عدة طرق في دراسة واحدة يعزز ثقة الباحث بما يجمعه من بيانات ومعطيات، ويضفي على تحليله لها، وعلى ما يخلص إليه من استنتاجات طابعاً علمياً.

■ ■ ■

المراجع

أولاً- بالعربية

1-ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، 1984.

2-الخضري سليمان، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة، القاهرة، 1976.

3-الكندي، الشفاء، ج1.

4-المليجي حلمي، علم النفس المعاصر، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1972.

5-بياجيه جان، سيكولوجية الذكاء، ترجمة سيد محمد غنيم، دار المعرفة، القاهرة، 1978.

6-تايلر لونا، الاختبارات والمقاييس، ترجمة د. سعد عبد الرحمن، مراجعة د. محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.

7-رايش ويلهلم، المادية الجدلية والتحليل النفسي، ترجمة بو علي ياسين، دار الحداثة، بيروت، بلا تاريخ.

8-رزق الله رالف، سيغموند فرويد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، بلا تاريخ.

9-روتر جوليان، علم النفس الإكلينيكي، ترجمة د. عطية محمود هنا، مراجعة د. محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980.

10-روسو جان جاك، إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1956.

11-زيعور علي، مذاهب علم النفس، ط3، دار الأندلس، بيروت، 1980.

12-سمير نوف فيكتور، التحليل النفسي للولد، ترجمة فؤاد شاهين، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1982.

13-سويف مصطفى، علم النفس الحديث، معالمه ونماذج من دراساته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978.

14-عاقل فاخر، مدارس علم النفس، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.

15–عاقل فاخر، التعلم ونظرياته، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1981(أ).
16–عامود بدر الدين، أسس التربية العسكرية، الإدارة السياسية، دمشق، 1978.
17–عبد الدايم عبد الله، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1978.
18–عطية نعيم، ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، نسق جديد لاختبار "رسم الرجل"– دراسة تجريبية، ط1، دار الطليعة ، بيروت، 1982.
19–عيسوي عبد الرحمن، معالم علم النفس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1984.
20–فرنون فيليب، الذكاء في ضوء الوراثة والبيئة، ترجمة فاروق عبد الفتاح علي موسى، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.
21–فرويد آنا، الأنا وميكانيزمات الدفاع، ترجمة صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بلا تاريخ.
22–فرويد سيغموند، حياتي والتحليل النفسي، ترجمة مصطفى زيد وعبد المنعم المليجي، ط2، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1967.
23–فرويد سيغموند، الطوطم والتابو، ترجمة بو علي ياسين، ط1، دار الحوار، اللاذقية، 1983.
24–فرويد سيغموند، الأنا والهو، ترجمة د. محمد عثمان نجاتي، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
25–فرويد سيغموند، التحليل النفسي للهستريا(حالة دورا)، ترجمة جورج طرابيشي، ط1، دار الطليعة، بيروت، 1981.
26–فلوجل ج.ل، علم النفس في مائة عام، ترجمة لطفي فطيم، ط3، دار الطليعة، بيروت، 1979.
27–فيفوتسكي ل.س. التفكير واللغة، ترجمة د. طلعت منصور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1967.
28–قدوري رابح، دراسة مقارنة لاكتساب الاحتفاظ بالسوائل والجوامد والوزن والطول عند تلاميذ التعليمين الأساسي والابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، معهد علم النفس والعلوم التربوية، 1985.
29–قمير يوحنا، فلاسفة العرب، الكندي، دار المشرق، بيروت، 1982.
30–قمير يوحنا، فلاسفة العرب، الفارابي، دار المشرق، بيروت، 1983.
31–لازاروس ريتشارد، الشخصية، ترجمة د. سيد محمد غنيم، ط2، دار الشروق، بيروت، 1984.
32–ليبين فاليري، مذهب التحليل النفسي وفلسفة الفرويدية الجديدة، ط1، دار الفارابي، بيروت، 1981.
33–محمد خيري السيد، علم النفس الصناعي وتطبيقاته المحلية، ج1، دار النهضة العربية،

القاهرة، بلا تاريخ.
34-مدنيك سارنوف أ. وآخرون، التعلّم، ترجمة د. محمد عمار الـدين إسـماعيل، ديـوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
35-منصور طلعت وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلـو المـصرية، القـاهرة، 1978.
36-ميلر سوزانا، سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسى، سلسلة عالم المعرفة، العدد 120، الكويت، ديسمبر (كانون 1) 1987.
37-نجاتي محمد عثمان، الإدراك الحسي عند ابن سينا، بحث في علم النفس عنـد العـرب، ط3، دار الشروق، بيروت – القاهرة، 1980.
38-نظريات التعلّم، دراسة مقارنة، ج2، تحرير جورج غازدا وآخـرين، ترجمـة د. علـي حسين، حجاج، مراجعة د. عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، العدد 108، الكويت، ديسمبر (كانون1) 1986.
39-هال كلفن، أصول علم النفس الفرويدي، ترجمة د. محمد فتحي الشنيطي، دار النهـضة العربية، بيروت، 1970.
40-هايمان راي، طبيعة البحث العلمي في علم النفس، ترجمة د. سعد جلال، دار المعـارف بمصر، القاهرة، بلا تاريخ.
41-يعقوب غسان، تطور الطفل عند بياجيه، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973.

ثانياً باللغات الأجنبية:

1-الروسية:

42-الاتجاهات الرئيسية في دراسة علم نفس التفكير في الدول الرأسـمالية، مجموعـة مـن المؤلفين، بإشراف إ. شوروخوفا، ناؤكا، موسكو، 1966.
43-أفلاطون، المؤلفات الكاملة، موسكو، 1971.
44-برونرج، عملية التعليم، بيدا غوغيكا، موسكو، 1960.
45-برونرج. دراسة تطور النشاط المعرفي، بيدا غوغيكا، موسكو، 1971.
46-بلدوين ج، مدخل إلى علم النفس، موسكو، 1902.
47-بوليتزر ج، مختارات فلسفية ونفسية، موسكو، 1980.
48-تاريخ علم النفس في البلدان الأجنبية، نصوص، بإشراف ب. غالبيرن و أ. جدان، جامعة موسكو، 1968.
49-جيمس و.، حوارات مع المعلمين حول علم النفس، موسكو، 1902.
50-شوبنهاور أ. العالم كإرادة وتصور، ج2، 1901.
51-فرويدس. محاضرات في المدخل إلى التحليل النفسي، ج1، موسكو، 1923.
52-فورست ج. العصابي: بيئته وعالمه الداخلي، موسكو، 1957.

53-كولب أ.، علم نفس التفكير المعاصر، في كتاب "علم نفس التفكير- أفكـــار جديـــدة فـــي الفلسفة" الكتاب 16، موسكو، 1914.

54-كونت أ. محاضرات في الفلسفة الوضعية، ج1، موسكو، 1900.

55-مجموعة من المؤلفين، أوغست كونت والمذهب الوضعي، موسكو، 1897.

56-هيغل و، المؤلفات الكاملة، موسكو، 1972.

57-هيكهاوزن هـــ. ن الدافعية والنشاط، ج1، بيدا غوغيكا، موسكو، 1986.

58-واتسون ج.، السلوكية، الموسوعة السوفيتية، ج6، موسكو، 1930.

59-ويلس هـــ.، بافلوف وفرويد، موسكو، 1959.

60-ياروشيفسكي م.، علم النفس في القرن العشرين، بوليتليترا تورا، موسكو، 1971.

61-ياروشيفسكي م.، تاريخ علم النفس، ط3، ميسل، موسكو، 1985.

62-ياروشيفسكي م.، في مدرسة كورت ليفين، حوار مع زيغارنيك، مجلة "مسائل علم النفس" العدد 3، 1988.

ب- بلغات أخرى:

63-Angell J.R.A history of psychology in autobiography, Vol. III, Wercester Massachusetts, Clark Un. Press, 1936.

64-Bain A, Mental and moral science, L, 1868.

65-Biologie et commaissance, Essai sur les relation entre les régulations organiques et les procossus cognitifs, col . Idées paris , Galimard, 1967.

66-Boring E.G.Ahistory of experimental psychology 2 ed. N.Y. 1950.

67-Bovet M. Etudes interculturelles du développement intellectuel et processus d,apprentissage, Revue Suisse de la psychologie pure et appliquée. 1968, No. 27(3/4).

68-Buhler k. tastashen und probleme zu einer psychologie der denkvorgange, Juber Gedanken – Archiv Furdie gesamte psychologie 1907.

69-Burt C.the factors of the mind, univ. London press, 1940.

70-Collier R. M. Selected implication form dynamic regulatory theory of consciousness. "American psychologist" 1954, 19, No . 4.

71-Dasen p. Etude préliminaire du développement congnitif chez L'enfant Ivoirien (Baoule et Ebrie), Intelligence sensorimotrice et opérations concrétes. Université de Genéve, 1972.

72-Delemos M.the development of conservation on aboriginal children , International Journal of psychology, 1969, No. 4.

73-Droz R.et Rahmy M.Live piaget, col. Psychologie et sciences humaines, Bruxelles, Charles Dessart, 1972.

74-Fromm E,Escape from freedom , N.Y.1941.

75-Goodnow J.A, test of milieu effects with some piaget's tasks psychological monographs, No 36,1962.

76-Guthrie E.R.,the psychology of learning , N.Y.- Chicago – Seribner , 1923.

77-Horney k. , New ways in psychoanalysis , N.Y., 1939.

78-Horney , k., the neurosis personality of our time, N.,Y., 1937.

79-Horney K., the neurosis and Human Growthe , N,Y., 1950

80-Hull C.L, Essential of behaviour, N, Haven, 1952.

81-Janet p., L, intelligence avant le langage, paris, 1936.

82-Koch S., psychological science versus the science humanism antinomy, Intimations of significant science of man ,(American psychologist) 1961, V.,16, No 10.

83-Lalo A., la genése de la notion de conservation chez l,enfant Wolobhone, thése de doctorat de 3éme cycle , Université de Nice, 1981-1982(non publiée)

84-Lewin k., principls of topological psychology , N,Y, 1936.

85-Mahrour A., Etude interculturelle des processus de raisonnement a partir des experiences de piaget, Contributional a étude de I,influence des facteurs. socioculturels sur le developpement cognitif , D.E.A université d,Alger , I.S.S section de psychologie , 1977-1978 (non publiée)

86-Mc dugal W., Outline of psychology, N.Y Chicago – Aeribner, 1923.

87-Mermelestein E. and Shulman L., Lock of formal schooling and the acquistion of conservation , child development . 1967, No 38.

88-Michel Tort , Le Quotient intellectuel , F. Maspero, paris , 1974.

89-Miller G.A., psychology , the science of mental life, penguin book, 1967.

90-Miller N. E. and Dollard J., Social learning and imitation , N. Haven , yole university press, 1941.

91-Mohseni N., La comparaison des reactions aux epreuves L' intelligence en Iran et en Europe, thése d,universite de paris (non publiée)

92-Muller – Freinfels R., the evolution of modern psychology, new Haven, 1935

93-National Society for the study of education , 41 year, part I, 1942.

94-O' neil W.M., the beginings of modern psychology , penguin book , 1968.

95-peluffo N., les notions de conservation et de causalité chez les enfants provenant de differants milieux phisiques et socioculturels, Archives

de psychologie, 1962, No 28.

96-piaget J., Recherche , Lausanne, 1918.

97-Piaget J., problemes de psychologie génétique , paris , Denoel conthier , 1972.

98-pieron H., de l,actinie a L' homme , Tom I, II, paris , P.U.F. 1958-1959.

99-poole M., the effect of urbanization upon concept attainment amonge House children of Northem Nigeria, British Journal of educational psychology . 1968-No 28 pt . I.

100-price Williams R., A study conceming of conservation of quantities among primitive children, Acta psychologica, 1961, No. 18.

101-prince J., the effect of westem education on science conceptualisation in New Guinea, British Journal of educational psychology , 1968, No 38- PT. I.

102-Roback A, Ahistory of american psychology , N., Y., 1952.

103-Selz O. Op . Cit , S. VII.

104-Sheldon W.,(with Stevens S. and Tucker W.) the varities of Human physique: An introductional differences , N.Y., 1940.

105-Sheldon W.,(with Stevens S.) the varities of temperament: A psychology of Constitutional differences , N.Y., 1942.

106-Spenser H., the principales of psychology , vol . I, N. Y., 1885.

107-Tolman E, C., collected papers in psychology , Berkeley , 1951.

108-Woodworth R.S., Contemporary Schools of psychology , London , 1945 .

109-Woodworth R.S.,psychology , 4th ed , N.Y., Holt, 1945.

110-Yerks K.M.,Margulis S., the method pavlov in animal psychology , psychological Bulletin , 1909, No.6.

111-Yung K. G.,psychology and relegion , New Haven , 1967.

■■■

أسماء الأعلام

-ت-

-ق-

-ك-

-ن-

-ي-

■ ■ ■

محتويات الكتاب

■ ■ ■

رقم الإيداع في مكتبة الأسد الوطنية

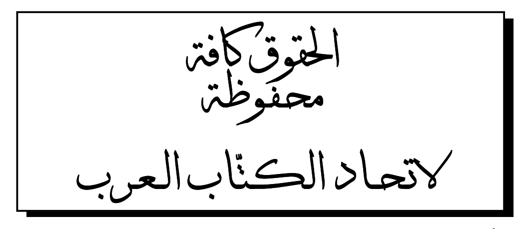
علم النفس في القرن العشرين: دراسة/ بدر الدين عــامود - دمــشق: اتحاد الكتاب العرب، 2001 - 487ص ، (ج1)؛ 24سم.

1- 150.19 ع ا م ع　　　　2- العنوان

3- عامود

ع- 2002/1/148　　　　**مكتبة الأسد**

□□



البريد الالكتروني: **E-mail :**unecriv@net.sy

aru@net.sy

موقع اتحاد الكتّاب العرب على شبكة الإنترنت

http://www.awu-dam.org

تصميم الغلاف : حازم عبدالله